

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO

FRANCISCA LEIDIANA DE SOUZA

**O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO  
IFRN: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

MOSSORÓ/RN  
2018

FRANCISCA LEIDIANA DE SOUZA

**O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO  
IFRN: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a UERN, a UFERSA e o IFRN, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.  
Orientador: Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.

MOSSORÓ/RN  
2018

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S729 Souza, Francisca Leidiana de.  
O ensino de ciências humanas no ensino médio integrado no IFRN : uma análise dos documentos institucionais / Francisca Leidiana de Souza – Mossoró, RN, 2018.  
103 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Semi-Árido, 2018.  
Orientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.

1. Educação Profissional. 2. IFRN. 3. Ciências Humanas. 4. Projeto Político-Pedagógico I. Título.

CDU: 377

FRANCISCA LEIDIANA DE SOUZA

**O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO  
IFRN: UMA ANÁLISE NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino. (POSENSINO), da associação ampla entre a UERN, a UFERSA e o IFRN, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Dissertação apresentada e aprovada em 02/04/2018, pela seguinte banca examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Francisco das Chagas Silva Souza, Dr.-Presidente  
Orientador – IFRN

---

Olivia Moraes de Medeiros Neta, Dr.<sup>a</sup> - Examinadora  
Externa – UFRN

---

Verônica Maria de Araújo Pontes, Dr.<sup>a</sup> -Examinadora  
Interna – UERN

---

Lenina Lopes Soares Silva, Dr.<sup>a</sup> -Suplente  
Externa – IFRN

---

Albino Oliveira Nunes, Dr. -Suplente  
Interno – IFRN

*In memoriam*

Ao meu eterno herói, meu avô Francisco.  
Onde quer que esteja, dedico todas as minhas  
conquistas e vitórias a você.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por ter me concedido a graça de fazer parte de um programa de mestrado, o que sempre almejei alcançar desde o término da graduação. Por ter abençoado os meus caminhos e me presenteado com pessoas maravilhosas para trilharem ao meu lado durante toda essa trajetória. Pela sua infinita misericórdia em me carregar em seus braços todas as vezes em que me senti insegura. A Ele, toda honra e glória sejam dadas.

Carinhosamente, agradeço ao meu querido orientador, o professor doutor Francisco das Chagas Silva Souza, por toda paciência em me ensinar todos os saberes necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Pela dedicação tão necessária para que eu pudesse me tornar Especialista em Educação e, hoje, Mestre em Ensino. Pelos companheirismo e compreensão nos momentos em que a vida nos mostrou que as coisas não dependem unicamente de nós e que existem outros fatores que, por diversas vezes, nos fazem fraquejar. Acima de tudo, agradeço pela rigidez, pois, do contrário, eu não teria me tornado a pessoa/educanda que sou hoje. Ao melhor professor, que se fez às vezes de pai, serei eternamente grata.

Ao meu avô Francisco (*in memoriam*). Bravo nordestino. O maior e melhor exemplo a ser seguido, pela sua honestidade tão incontestável. Por suas sabedoria e humildade, luta e esperança. Aquele que, mesmo sem nenhuma orientação acadêmica, por meio de suas mãos calejadas, escreveu a história e o futuro acadêmico de suas quatro netas e de uma de suas filhas. Mesmo diante da iminente partida e de tanta dor, soube me ensinar como enfrentar os desafios e demonstrar o significado do verdadeiro amor. Muito obrigada por ter escolhido ser pai da minha mãe e assim se tornar o meu avô/pai.

Ao meu esposo, amigo e fiel parceiro, Hilquias Sabino, por toda dedicação prestada a minha vida acadêmica. Por ter acompanhado e apoiado a minha entrada no POSENSINO, torcendo sempre por ela. Por todos os conselhos durante o desenvolvimento da pesquisa. Pelo apoio e pela compreensão diante da minha ausência em tantos momentos. Pela paciência nos momentos em que eu não pude ser paciente com ele. Por segurar minha mão e me mostrar onde devo parar e por onde devo caminhar. Agradeço pela sua cumplicidade.

À minha mãe Antônia. Minha rainha. Minha guerreira. Minha companheira de luta. Minha menina. Minha filha. Pelo amor dedicado, pelas palavras de apoio e pela frequente torcida ao término de cada capítulo.

À minha família, meu pai Agamenon, minhas irmãs Lidiane, Adriana e Aliane, minhas tias Consuelo e Maria Luisa, meus cunhados Jessé, Isaías e Michel e ao meu tio torto Luiz.

Muito obrigada por todas as palavras e pelo incentivo. Amo todos vocês de uma forma especial.

Às professoras Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes e Francisca Gomes Torres Filha, por toda colaboração na fase da seleção para a entrada no POSENSINO. O apoio de vocês foi essencial para a minha entrada no programa. Muito obrigada.

Às professoras Raimunda Maria Marques de Azevedo e Kardenia Moreira Almeida, por terem me acolhido na fase do estágio a docência. Foram momentos de muito aprendizado e a parceria de vocês foi fundamental para o meu processo de formação.

Ao meu querido colega de mestrado José Gerardo, parceiro de trabalho e de luta. Foram dois anos de muito aprendizado ao seu lado. Com você, eu aprendi, dentre tantas coisas, a saber lidar com as adversidades e a conhecer o verdadeiro significado de perseverança. Muito obrigada, meu amigo. A sua ausência no dia a dia já me faz muita falta.

Ao irmão que o POSENSINO me presenteou, meu amigo Cleylton Rodrigues. Parceiro nos dias bons e nos dias ruins, um amigo para todas as horas. Muito obrigada por sempre estar presente em minha vida, por tornar meus dias mais alegres e por ter contribuído no desenvolvimento da minha pesquisa.

Aos membros da banca examinadora.

A todos os meus colegas e professores do POSENSINO.

Ao IFRN, por ter me acolhido durante todo esse processo.

Ao Programa de Pós Graduação em Ensino, por ter me proporcionado um significativo aprendizado.

## RESUMO

Na presente pesquisa, 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 responder ao seguinte problema: 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) – com enfoque nas Ciências Humanas – estão de acordo com as concepções, princípios e fundamentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, possibilitando a prática do currículo integrado? Para responder ao referido questionamento, o objetivo geral foi analisar como as disciplinas de Ciências Humanas estão apresentadas nos PPC do IFRN e nas PTDEM, considerando a relação desses documentos com o currículo integrado presente no PPP dessa instituição. Como caminho para responder à questão e atender ao objetivo desta pesquisa, metodologicamente, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa e exploratória sobre o ensino das disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia nos documentos institucionais do IFRN. Por se tratar de uma grande demanda de cursos, escolhemos, como recorte para a análise, pesquisar sobre os cursos que são ofertados em mais de três *Campi*. Dentre estes, os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na modalidade regular apresentados foram: Administração, Edificações, Eletrotécnica, Informática e Mecânica. Dentre os resultados alcançados, no que se refere aos documentos institucionais, podemos inferir que a comissão de elaboração dos planos dos cinco cursos analisados, assim como das PTDEM das disciplinas, seguiu uma espécie de modelo para a escrita das propostas. Quanto ao posicionamento dos cursos pesquisados sobre as disciplinas de Ciências Humanas, verificamos que não há uma maior consideração sobre os saberes advindos dessa área, tendo em vista que os objetivos, em sua maioria, estão centrados na formação profissional, sem haver uma maior interação entre a formação técnica e a formação geral/humana. Ao verificarmos as propostas das disciplinas para os cursos, deparamo-nos com uma situação inversa. As PTDEM centraram os objetivos na formação humanística, sem haver, muitas vezes, a correlação com os objetivos para a formação técnica. Pressupomos que, ao ser seguido um único modelo para os diferentes cursos, há um distanciamento quanto às propostas expressas no PPP do IFRN. Ressaltamos que tais desencontros 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. Ainda assim, acreditamos que seja necessário haver uma reformulação nas propostas expressas nos documentos, para promover um maior diálogo entre disciplinas e cursos, pois tais desacordos



poderão limitar o desenvolvimento de uma formação integral e interdisciplinar, tão pretendida pelo IFRN.

Palavras-chave: Educação Profissional. IFRN. Ciências Humanas. Projeto Político-Pedagógico.

## RESUMEN

En la presente investigación, discutimos sobre la enseñanza de Ciencias Humanas en la Enseñanza Media Integrada (EMI) del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Estado del Rio Grande del Norte. Buscamos entonces respuestas para el siguiente problema: ¿Los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPC) Integrado Regular y las Propuestas del Trabajo de las Asignaturas en los Cursos Técnicos del Nivel Médio Integrado Regular y en la modalidad EJA (PTDEM) – con enfoque en las Ciencias Humanas – están de acuerdo con las concepciones, principios y fundamentos del Proyecto Político-pedagógico de la institución, permitiendo la práctica del currículo integrado? Para responder al referido cuestionamiento, el objetivo general fue analizar cómo las asignaturas de Ciencias Humanas están presentadas en los PPC del IFRN y en las PTDEM, considerando la relación de esos documentos con el currículo integrado presente en el PPP de esa institución. Como camino para responder a la cuestión y atender al objetivo de esta investigación, metodológicamente, realizamos una investigación del tipo cualitativo y exploratorio sobre la enseñanza de las asignaturas Historia, Geografía, Filosofía y Sociología en los documentos institucionales del IFRN. A causa del gran número de cursos, elegimos, como recorte para el análisis, investigar sobre los cursos que se ofrecen en más de tres Campi. Los Cursos Técnicos de Nivel Medio Integrado en la modalidad regular seleccionados fueron: Administración, Edificaciones, Electrotécnica, Informática y Mecánica. Entre los resultados obtenidos, en lo que se refiere a los documentos institucionales, podemos deducir que la comisión de elaboración de los planes de los cinco cursos analizados, así como de las PTDEM de las asignaturas, siguió una especie de modelo para la escritura de las propuestas. Ya el posicionamiento de los cursos investigados sobre las asignaturas de Ciencias Humanas, verificamos que no hay una mayor consideración sobre los saberes venidos de esa área, teniendo en vista que los objetivos, en su mayoría, están centrados en la formación profesional, sin haber una mayor interacción entre la formación técnica y la formación general/humana. Al verificar las propuestas de las asignaturas para los cursos, nos encontramos con una situación inversa. Las PTDEM centraron los objetivos en la formación humanística, sin haber muchas veces la correlación con los objetivos para la formación técnica. Suponemos que, al seguir un único modelo para los diferentes cursos, hay un distanciamiento en relación a las propuestas expresadas en el PPP del IFRN. Resaltamos que tales desencuentros no eliminan el compromiso del IFRN en ofrecer una educación centrada en la formación de ciudadanos trabajadores, sin interés por la simple formación para el mercado de trabajo. Sin embargo, creemos que es necesario una reformulación en las propuestas presentadas en los documentos, para promover un mayor

diálogo entre las asignaturas y los cursos, ya que los desacuerdos podrán limitar el desarrollo de una formación integral e interdisciplinaria, tan pretendida por el IFRN.

Palabras clave: Educación Profesional. IFRN. Ciencias Humanas. Proyecto Político-Pedagógico

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Apresentação resumida dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada	42
Quadro 2	Objetivos gerais e específicos dos Cursos Técnicos	46
Quadro 3	Relação entre objetivos específicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados e formação para o mundo do trabalho	49
Quadro 4	Distribuição das disciplinas de Ciências Humanas nos Cursos Técnicos de Nível Médio pesquisados	55
Quadro 5	Distribuição da matriz curricular	70
Quadro 6	Carga horária do núcleo estruturante das disciplinas de Ciências Humanas	71
Quadro 7	Ementa da disciplina Geografia	74
Quadro 8	Apresentação dos objetivos da disciplina Geografia	76
Quadro 9	Ementa da disciplina História	79
Quadro 10	Apresentação dos objetivos da disciplina História	81
Quadro 11	Ementa da disciplina Filosofia	83
Quadro 12	Apresentação dos objetivos da disciplina Filosofia	84
Quadro 13	Ementa da disciplina Sociologia	88
Quadro 14	Apresentação dos objetivos da disciplina Sociologia	89

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	14
2	<b>O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O PPP DO IFRN E O DESAFIO PARA A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE</b>	21
2.1	DA DUALIDADE À PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO: O EMI COMO DESAFIO	21
2.2	O CURRÍCULO INTEGRADO: O QUE DIZ O PPP DO IFRN?	32
3	<b>OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPC) TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFRN E OS DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO</b>	41
3.1	OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA, PRESENCIAIS	42
4	<b>AS PROPOSTAS DE TRABALHO DAS DISCIPLINAS NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO REGULAR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO PPP</b>	60
4.2	APRESENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS	60
4.3	EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS	69
4.3.1	Ementa da disciplina Geografia	74
4.3.2	Ementa da disciplina História	79
4.3.3	Ementa da disciplina Filosofia	83
4.3.4	Ementa da disciplina Sociologia	87
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	91
	<b>REFERÊNCIAS</b>	96
	<b>ANEXOS</b>	
	ANEXO A - Distribuição da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas no núcleo estruturante.	101
	ANEXO B - Distribuição da carga horária das disciplinas Filosofia, Ciência e Tecnologia e Sociologia do Trabalho no núcleo articulador do Curso Técnico de Nível Médio em Administração.	102
	ANEXO C - Distribuição da carga horária das disciplinas Filosofia, Ciência e Tecnologia e Sociologia do Trabalho no núcleo articulador do Curso Técnico de Nível Médio em Informática.	103

## 1 INTRODUÇÃO

Na vida, somos cercados por frequentes processos de escolhas, sejam estas para definir algo efêmero ou para uma decisão que requer certa cautela, pois poderá ser uma opção duradoura. Tais escolhas são influenciadas pelo ambiente familiar, pela cultura da qual fazemos parte, pela instrução que recebemos ao longo da trajetória educacional e pelo ambiente profissional. Assim ocorre na trajetória como discente e pesquisadora, em que as experiências vivenciadas no cotidiano e/ou na carreira profissional podem, em muitos casos, ser influenciadoras para a escolha do objeto de pesquisa com o qual iremos trabalhar.

Minha<sup>1</sup> trajetória educacional sempre se deu em instituições públicas, desde a alfabetização até a educação superior. Durante a minha caminhada como discente, tive a experiência de viver a realidade de práticas de ensino e de uma organização curricular desenvolvida a partir da cisão entre os conteúdos das disciplinas, sempre cada um na sua “caixinha”, nunca havendo uma articulação entre os conhecimentos. Acredito que a orientação educacional ministrada desse modo passa a ser pautada na separação entre as ciências, não permitindo que, como discente, o educando possa desenvolver uma análise crítica e reflexiva sobre a realidade de vida, limitando a sua participação social a uma mera aceitação daquilo que está sendo posto por outras pessoas.

As minhas primeiras experiências escolares (de 1993 a 1996) se deram em duas instituições de ensino, a primeira, municipal, e a segunda, estadual, ambas na minha cidade natal, Apodi, no Rio Grande do Norte. Recordo-me de que havia duas professoras que lecionavam todas as disciplinas, sendo cada uma em um dia diferente durante a semana. O currículo disciplinar esteve presente também da 5ª a 8ª série (de 1997 a 2000), cursadas em outra escola do mesmo município no qual eu residia. Lembro que me deparei com diferentes dificuldades para a aprendizagem na fase do Ensino Médio (de 2001 a 2003) e acredito que tais dificuldades possam haver advindo da forma disciplinar como foram construídos os saberes educacionais, durante toda a minha trajetória como discente, o que fracionou e tornou frágil a captação das ideias e dos conceitos.

A minha orientação educacional quando criança e, mais tarde, como adolescente, não proporcionaram nenhum incentivo na minha escolha e ingresso na universidade. Diferentemente do que é esperado quando se conclui o Ensino Médio, não prestei vestibular

---

<sup>1</sup> Na parte introdutória desta pesquisa, a qual irá se remeter ao relato autobiográfico sobre a trajetória educacional e profissional desenvolvido pela autora, será utilizada a primeira pessoa do singular. Nas demais partes, desenvolveremos a escrita na primeira pessoa do plural.

logo depois do meu egresso da escola. Optei por garantir a minha inserção no mercado de trabalho<sup>2</sup> e, pelo fato de não haver a oferta de cursos superiores, naquela época, na cidade em que eu residia, a entrada na Universidade não passou a ser, então, a minha prioridade. Passados dois anos da minha formação no ensino básico, pude refletir sobre a importância que a formação no curso superior pode exercer sobre a carreira profissional, ao perceber que, no mercado de trabalho, eu não alcançaria estabilidade financeira, por se tratar de um meio bastante excludente.

A escolha pelo curso de Bacharelado em Turismo, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), deu-se inicialmente pelo fato de eu não desejar atuar na área das licenciaturas. A ideia de ensinar era algo que estava muito distante dos meus objetivos, por não me idealizar como professora. Recordo que, nessa fase, uma das minhas tias já era licenciada em Geografia e atuava como docente em uma instituição privada. Por meio das experiências e dos relatos dela, passei a ver a profissão docente de forma desvalorizada. Eu pretendia conhecer outros lugares, aprender sobre outras culturas e acreditava que esses objetivos seriam concretizados se eu me tornasse aluna do curso de Turismo. Além disso, também acreditava que a graduação não me levaria profissionalmente a atuar em sala de aula. Das opções ofertadas pelo processo seletivo da UERN em bacharelado, o curso de Turismo foi o que me despertou maior interesse.

Foi devido ao fato de não pretender exercer a profissão docente que se deu a opção por Turismo inicialmente. Porém, durante o curso, fui percebendo que, dentre as áreas oferecidas para um Bacharel em Turismo trabalhar, eu não conseguiria me caracterizar como uma profissional do turismo. No terceiro período do curso, houve a oportunidade de participar de uma seleção para atuar como monitora na disciplina de Turismo e Cultura. Fiz a inscrição e fui aprovada. A participação na monitoria foi, então, o “divisor de águas” na minha vida, pois pude perceber que era com a docência que eu me identificava como profissional.

Concluí a minha formação em Turismo em 2013. Diferentemente do esperado por um profissional que teve uma formação em bacharelado, as minhas primeiras oportunidades profissionais foram para lecionar, sendo todas essas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Trabalhei como docente nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>3</sup>. Tais práticas se deram em três instituições diferentes, sendo duas destas públicas e uma privada. Vale

---

<sup>2</sup> Prestei serviços em pequenas empresas da cidade em que eu residia.

<sup>3</sup> Ministrei aulas nos cursos de Organizador de Eventos, de Recepcionista de Hotel, de Camareira e de Garçom.

ressaltar que a minha experiência como docente, em uma das instituições públicas, ocorreu por meio do Programa Nacional Mulheres Mil<sup>4</sup>.

As oportunidades que encontramos nas primeiras experiências profissionais sempre são válidas. Mas é necessário destacar que, durante a minha atuação na EPT, pude perceber que se tratava de uma instrução com um viés mercadológico, permitindo que eu desenvolvesse uma visão mecânica sobre os princípios norteadores dessa modalidade de ensino e educação. Portanto, não via o trabalho como princípio educativo, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), que integram ciência, tecnologia e cultura, e difere da 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).

Em meio a minha trajetória profissional, fui selecionada para ser discente no curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade no IFRN e, por meio da disciplina Trabalho e Educação, lecionada no curso, pude conhecer outros elementos presentes na discussão sobre a EPT, como o Ensino Médio Integrado (EMI). Isso suscitou o interesse em pesquisar sobre as perspectivas de um currículo que tenha como aspectos principais a integração entre a formação geral e a profissional.

Além disso, o interesse de ter como foco de análise as disciplinas de Ciências Humanas, se deu por considerarmos a importância de aproximar o nosso estudo com a linha de pesquisa na qual estou inserida – Ensino de Ciências Humanas e Sociais – no Programa de Pós-graduação em Ensino.

Dessa forma, tomando como base o EMI no IFRN, pode-se perceber que a discussão sobre a integração curricular é a pauta principal do Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado em 2012. 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

---

<sup>4</sup> Trata-se de um Programa do Governo Federal que tem como meta principal: incluir, no mercado de trabalho, mulheres que se encontram em situação de extrema pobreza e que não tiveram a oportunidade dessa inserção pela falta do acesso ao ensino. Para maiores informações, segue o link do site do programa: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/>>.



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. Enfatizam ainda que a participação das Ciências Físicas e Biológicas se dá de forma diferente do comprometimento social, devido às peculiaridades dessas áreas. No que se refere às disciplinas de Ciências Humanas, 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 da classe trabalhadora. 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 dividida 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 – assim com os das demais áreas – 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, nesta dissertação, seguiremos as que estão 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).

Considerando tais pensamentos, cogitamos: Como as disciplinas das Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) são apresentadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados do IFRN? Os princípios e os objetivos presentes nas ementas das disciplinas das Ciências Humanas têm sido coerentes com as propostas dos cursos? Em síntese, questionamos: os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e as Propostas de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio (PTDEM) – com enfoque nas Ciências Humanas – estão de acordo com as concepções,

princípios e fundamentos do PPP da instituição, possibilitando a prática do currículo integrado?

Esses questionamentos nos conduziram a uma reflexão sobre 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 é polêmica e não vai se esgotar nesta dissertação, mas acreditamos 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.

Com o intuito de responder a tais questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar como as disciplinas de Ciências Humanas estão apresentadas nos PPC do IFRN e nas PTDEM, considerando a relação desses documentos com o currículo integrado presente no PPP dessa instituição.

Em decorrência da finalidade desta investigação, estabelecemos como objetivos específicos:

- a) Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados (PPC);
- b) Verificar a PTDEM das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia no IFRN;
- c) Discutir os documentos institucionais, com enfoque nas Ciências Humanas, relacionando-os ao PPP do IFRN.

Para atender aos questionamentos e objetivos desta pesquisa, o percurso metodológico deste trabalho foi dividido em três momentos:

- a) Revisão de literatura acerca do EMI;
- b) Pesquisa exploratória nos documentos institucionais (PPP, PPC, PTDEM);
- c) Análise de conteúdo desses documentos, relacionando-o ao que está posto no PPP do IFRN.

O primeiro passo deste estudo se deu com uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizado um levantamento sobre o que tem sido discutido, inicialmente, sobre a dualidade na educação, o EMI como uma proposta para superação da dualidade e, posteriormente, sobre o ensino das Ciências Humanas. Para isso, a pesquisa bibliográfica foi realizada com base nos estudos de Moura (2013a, 2013b, 2007); Ciavatta (2012, 2008); Ramos (2012, 2010, 2007);

Kuenzer (2009); Frigotto (2012); Saviani (2003, 2007); Rodrigues (2008), dentre outros autores que tratam desse tema.

O IFRN oferta 34 Cursos<sup>5</sup> Técnicos Integrados. Devido a esse expressivo número, estabelecemos, como critério de seleção para esta pesquisa, a seleção daqueles que são ofertados em mais de três Campi do Rio Grande do Norte. E ainda, como critério de recorte, optamos por pesquisar somente os cursos na modalidade presencial. Dessa forma, a pesquisa documental foi realizada no PPP de 2012, nos PPC de Administração (2012b), Edificações (2011a), Eletrotécnica (2011b), Informática (2012c) e Mecânica (2012d); e nas PTDEM de 2012 das disciplinas Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Adotamos, como subsídio teórico, a pesquisa do tipo qualitativa, a qual, para Minayo (2009, p. 21), “responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. [...] Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Desse modo, consideramos que é o tipo de pesquisa mais preciso e eficiente para cumprir os objetivos aqui propostos.

Por se tratar de um tema ainda pouco estudado, seguimos 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).

Diante disso, esta dissertação está dividida em três seções, além desta introdução: na seção dois, discutimos acerca da dualidade na história da educação brasileira e apresentamos o EMI como uma proposta de minoração dessa dualidade. Em seguida, damos ênfase à proposta de currículo integrado adotada pelo IFRN e expressa no PPP dessa instituição.

Posteriormente, na seção três, são feitas a verificação, a descrição e a análise nos PPC dos cursos selecionados para a investigação. Por fim, na seção quatro, realizamos também a verificação, a descrição e a análise nas PTDEM das disciplinas de Ciências Humanas. Nessa discussão, refletimos sobre o lugar das disciplinas de Ciências Humanas no currículo integrado do EMI.

---

<sup>5</sup> A informação sobre os cursos está disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado>>.

## **2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O PPP DO IFRN E O DESAFIO PARA A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE**

O Ensino Médio Integrado (EMI) é apresentado por alguns estudiosos como uma alternativa para superar a dualidade na educação no Brasil (MOURA, 2013a; CIAVATTA, 2008; RAMOS, 2007; FRIGOTTO, 2012; KUENZER, 2009). Desse modo, não se trata de uma formação exclusivamente para o trabalho, mas, sim, de uma formação que deverá incorporar e integrar ao ensino aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais, tendo o trabalho como princípio educativo.

Nesta seção, apresentamos inicialmente um breve histórico da dualidade na educação brasileira e como ela se reflete na formação dos sujeitos. Em seguida, realizamos um esboço sobre as conceituações do termo politecnia, apresentando-o como uma proposta de materialização do fim da dualidade. Apresentamos, em seguida, o EMI como uma possibilidade para a superação da separação entre o ensino propedêutico, historicamente destinado às elites, e o profissional, geralmente ofertado à classe trabalhadora. Por fim, faremos uma análise sobre as bases do PPP do IFRN.

### **2.1 DA DUALIDADE À PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO: O EMI COMO DESAFIO**

Trabalho e educação, a princípio, possuíam relação conjunta, íntima, separando-se posteriormente. Na tentativa de compreender como se deu tal separação, Saviani (2007) realizou um estudo sobre o princípio da organização social humana e como tal fato se reflete na educação. O autor afirma que, ao contrário dos animais irracionais, o homem é o único 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. Diferentemente 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, neste, o homem desenvolve trocas de experiências e de conhecimentos, ou seja, educa os seus semelhantes e, ao mesmo tempo, educa-se nas práticas sociais do cotidiano.

Dessa maneira, a essência do homem é o trabalho:

A essência do homem não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

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. 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, houve a divisão do trabalho e, em consequência disso, a apropriação privada da terra. Desse modo, a sociedade, antes igualitária, dividiu-se em classes sociais: proprietários das terras e 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 puramente 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 exercícios 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<sup>6</sup>, 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).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) endossam o raciocínio de Ciavatta (2012):

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, 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.

Os autores supracitados esclarecem que, nessa fase em que a organização da educação se encontrava, não havia relação entre o ensino profissional e o ensino normal<sup>7</sup>, “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 tido relevância para a educação, a dualidade

---

<sup>6</sup> A respeito das Leis Orgânicas, Moura (2007) salienta que estas foram criadas para normatizar as estruturas da educação, sendo as principais: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como o Sistema “S”.

<sup>7</sup> O curso normal é uma vertente profissionalizante da parte final do ensino secundário após a Reforma Capanema (MOURA, 2007).

ainda era presente, tendo em vista que 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, Kuenzer (2009, p. 28) explica que:

Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com 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, à medida 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 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 tentativa de corresponder aos anseios do mercado de trabalho, houve a necessidade de assumir, além dos saberes intelectuais, os conhecimentos técnicos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Sobre a influência do “milagre econômico”, Moura (2007, p. 12) esclarece:

Esse “milagre” demandava por “mão de obra” qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento. Assim, a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse “atendê-las”. 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.

Com o aumento na procura de emprego, devido à rápida urbanização no país, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) explicam que os empregadores passaram a estabelecer critérios de exigências sobre o grau de escolaridade. Nesse contexto, a Lei nº 5.692, criada em 11 de



agosto de 1971, promoveu diversas mudanças na educação básica, como ressalta Moura (2007, p. 11):

Três aspectos merecem grande destaque nessa reforma. Um deles é o fato de que pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais do ensino secundário. Outro é que juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, existente no âmbito da Lei nº 4.024/1961 e que, na prática, se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares. Esses são, sem dúvida, grandes avanços e apontam para a elevação do grau de escolarização mínima da população, anteriormente circunscrito às quatro primeiras séries.

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 Médio. 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).

Sobre as lacunas deixadas pela Lei 5.692/71, Ramos (2010, p. 44) enfatiza:

[...] fazia-se a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei nº 5.692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Especialmente no ensino industrial, conhecimentos das áreas de Ciências Sociais e Humanas e, eventualmente, das linguagens tinham pouca relevância na formação dos estudantes. [...] caso o estudante viesse a trabalhar ou a prosseguir os estudos na área em que se habilitou tecnicamente, e suas experiências de vida não desafiassem seus conhecimentos naquelas áreas, pouco se sentiam tais lacunas de formação. Outros estudantes, porém, ao tomarem diferentes rumos, acabavam tendo de supri-las por meio de estratégias as mais diversificadas.

Uma vez que o ensino técnico de nível médio favorecia o desenvolvimento da formação técnica em detrimento da formação geral, as classes populares teriam, teoricamente, um único destino: formar-se para a operacionalização das máquinas. A promulgação da 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, o qual atendia aos anseios do projeto desenvolvimentista dos governos militares, não permitindo à classe proletária uma modificação da sua posição social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para Kuenzer (2009, p. 30), com a Lei nº 5.692/71,

Os historicamente excluídos desses benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, já que a “qualidade” dessa escola, que é a qualidade do propedêutico, do academicismo livresco, não lhes forneceu elementos para o necessário salto qualitativo, nem era essa a sua finalidade. Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência.

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).

Com o fim do período do regime militar, foi instalado, em 1987, o Congresso Nacional Constituinte. Nesse período, os representantes da educação lutavam pelo direito de uma educação pública para todos. Nessa mesma medida, havia a busca por um modelo de educação que levasse em consideração a realidade socioeconômica da maioria dos educandos brasileiros, os quais, antes de atingirem a maioridade, necessitavam ingressar no mercado de trabalho. Desse modo, a luta na Constituinte também afirmava a necessidade de vincular a educação à prática social (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Na busca por 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, dariam 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, e este foi o texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 36).

Sobre a Lei nº 9.394/96, Ramos (2010, p 45, grifo do autor) 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. Com o Decreto nº 2.208/97, do governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ensino Médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, ou seja, foi separado do ensino técnico, mediante uma organização curricular própria e independente.

Sobre a nova oferta do Ensino Médio, aprovada pelo Decreto 2.208/97, Moura (2007, p. 16-17) explica:

A partir desse instrumento legal o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode 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 (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica.

Também nessa direção, Pacheco (2012) afirma que o final dos anos 1990 (Governo FHC) 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).

Sobre o Decreto nº 2.208/97, assim como Pacheco (2012), Frigotto (2010, p. 32) afirma que a dualidade no ensino foi acentuada:

O Decreto 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede Centro Federal de Educação Tecnológica (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 Educação Profissional e Tecnológica (EPT), revogou o

Decreto do Governo FHC, substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/04. Por meio deste, foi proposta a articulação entre o Ensino Médio e o ensino técnico profissional. Para Moura (2007, p. 20), trata-se de uma proposta que “[...] não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”.

Como uma proposta para um novo modelo de educação, diferente do ensino dual, o EMI é um projeto que permite àqueles que vivem do trabalho um ensino que articula a preparação intelectual e laboral, proporcionando aos cidadãos uma formação integral, pautada nos princípios da omnilateralidade e da formação politécnica.

Tendo a omnilateralidade e a politecnia como base teórica, o EMI caminha 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, sim, 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.

Diferentemente 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, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, 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).

Contraopondo-se à concepção de ensino incentivada pelo capital, na qual se objetiva fragmentar a formação de trabalhadores para atender aos requisitos de uma determinada área no mercado de trabalho, a formação omnilateral propõe que os aspectos manuais e intelectuais do processo de trabalho sejam indissociáveis. À medida que executamos 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.

A educação integrada caminha na perspectiva da omnilateralidade, a qual dá suporte para o estudante desenvolver a sua sobrevivência por meio do trabalho. Nessa perspectiva, Ramos (2007, p. 3) apresenta dois pilares para esse modelo de educação:

[...] Um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politécnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politécnica 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.

Com relação à educação politécnica, esta 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 politécnia é uma forma de integrar os conhecimentos que foram historicamente divididos. Para Kuenzer (2009, p. 86),

Por politécnia entende-se o 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.

Compreende-se que a formação politécnica vai além da simples soma de conhecimentos ao possibilitar ao jovem “[...] novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida” (KUENZER, 2009, p. 87).

Conforme Bemvindo (2016), a concepção de politecnia é considerada por alguns estudiosos como sinônimo de educação marxista. O autor 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’” (BEMVINDO, 2016, p. 138). Segundo o autor, grande parte da discussão sobre politecnia, atribuída, muitas vezes, ao campo marxista, foi anteriormente debatida por socialistas utópicos e anarquistas. Apesar disso, os diversos significados acerca do termo e a apropriação destes ao longo da história são alvos de controvérsias e discussões entre os pesquisadores dessa temática.

Segundo Nosella (2007, p. 137-138), ao defenderem a ideia de politecnia, os educadores brasileiros estão assumindo um posicionamento historicamente desatualizado. O autor critica a utilização da expressão “formação politécnica”, baseado em uma análise etimológica do termo e por compreender que

A linguagem (e até mesmo a gramática) é uma expressão histórica que nasce do processo cotidiano de comunicação com toda a sociedade, e por isso revela intencionalidades e interesses práticos, políticos ou ideológicos. [...] Assim, quando alguém insiste no uso de expressões linguísticas que foram bandeiras de políticas educacionais de outros tempos e em outros contextos, se não objetiva tão-somente se comunicar com um restrito grupo de iniciados, subliminarmente afirma que aqueles tempos e contextos passados conservam hoje o mesmo significado cultural de antigamente. Mas isso não é verdade: os tempos mudaram. (NOSELLA, 2007, p. 137-138).

Nosella (2007) faz críticas à compreensão de politecnia expressa por Saviani na obra “Sobre a concepção de politecnia”, publicado em 1989. Entretanto, é necessário mencionar que a partir de várias análises nos textos de diferentes pesquisadores desta temática, Nosella, comenta que, dentre estes, “Saviani é o único defensor da educação politécnica que enfrenta a questão semântica” (NOSELLA, 2007, p. 143).

São duas as críticas de Nosella (2007) à obra de Saviani. A primeira diz respeito à comparação feita por Saviani entre as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” considerando-as como sinônimas nas discussões de Marx. A segunda se refere ao fato de Saviani ter afirmado que o uso do termo politecnia foi preservado na tradição socialista.

Em resposta a tais críticas, Saviani (2007, p. 163) comenta que teve como apoio as discussões feitas por Manacorda:

Meu entendimento é que a posição de Manacorda, como bom filólogo, está apoiada na análise linguística da etimologia das palavras, com que, aliás, eu concordo. De fato, a palavra “politecnia”, como eu próprio também destaquei no livro mencionado, publicado em 1989, literalmente significa

múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. Tecnologia, por sua vez, literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente. [...] Em minha análise não me fixei na etimologia, mas na semântica [...] (SAVIANI, 2007, p. 163).

Sobre a segunda crítica, Saviani (2007, p. 163) explica: “quando falei em ‘tradição socialista’, não era ao socialismo real que eu estava me referindo”. O autor ainda acrescenta: “respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna”.

Em meio a tais embates conceituais entre Saviani (2007) e Nosella (2007), vale destacar que “[...] Nosella diverge do uso do termo *politecnia*, e não da ideia de *formação humana integral* que tenha o trabalho como princípio, porém, isso não é pouco e não é uma questão de natureza apenas semântica, como ele mesmo afirma” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1065, grifo nosso).

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”.

A concepção de Ensino Médio politécnico é a resposta para a construção de uma formação humana com igualdade. Sobre a politecnia, Frigotto (2012, p. 74) explica: “trata-se de desenvolver 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”. Para o autor, a formação politécnica contesta a dualidade na educação ao romper com a dicotomia entre os conhecimentos científicos e técnicos.

A base para a superação do trabalho alienado, para Bemvindo (2016), está na formação politécnica. Esta, por sua vez, sustenta-se na integração das diferentes dimensões que compõem o indivíduo, a qual se fundamenta no trabalho como princípio educativo e na liberdade e autonomia no processo de escolha. Bemvindo (2016, p. 151-152), segundo reflexões de autores anarquistas, explica que: “a concepção [...] de politecnia traz em si um elemento revolucionário, crítico e que pretende a transformação da sociedade capitalista”.

O autor defende a concepção da educação politécnica, como uma proposta que vai de encontro às ideias da educação burguesa. Tal posicionamento se dá pelo fato de que a

educação politécnica está centrada numa visão democrática do saber, a qual integra o trabalho como um elemento necessário para a formação, enquanto que a educação burguesa restringe o conhecimento complexo a uma pequena parcela da população.

Na compreensão de que o ensino politécnico pode permitir ao educando uma nova forma de compreender os fatos, Oliveira e Gomes (2011, p. 74) acreditam que “[...] seria útil e representaria um avanço político e pedagógico se os princípios da forma politécnica fossem norteadores, não só do ensino médio, mas de toda a educação básica”.

Assim, conforme a discussão exposta, o EMI, diferentemente de 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.

## 2.2 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, política e pedagógica:

[...] o Documento, em um dimensionamento *flexível* capaz de comportar a dinâmica da sociedade, apresenta o planejamento, os pilares e as ações para que a Instituição possa desempenhar sua função social. Na condição de definir a ancoragem *política*, o Documento visibiliza o compromisso 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. Na condição de definir uma ancoragem *pedagógica*, o Documento tangibiliza as ações educativas, explicitando os objetivos, as intenções e os meios de ação – 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, grifo nosso).

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 desenvolvimento deste.

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 suas 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. Partindo da relação do homem com a natureza e do processo de produção, tal divisão se ampara. 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).

O referido 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” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 43).

Distintamente da concepção clássica, em que “[...] a cultura é vista como sinônimo de civilidade” [a concepção de cultura que norteia o PPP] “[...] enfoca a cultura como forma de vida ou como modo de vida” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 44). 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 e, 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 “[...] o método de simplificação correspondente à ciência clássica deve ser ultrapassado e integrado a uma nova síntese” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 47). O documento 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 à disposição de todos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 47). 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. Nessa medida, 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). Deve promover a articulação 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 a compreensão do 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, o qual corresponde aos interesses da classe dominante em detrimento dos da classe dominada. Como consequência de tais considerações,

a proposta de concepção de trabalho para o IFRN está numa perspectiva cidadã, pois é “[...] 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).

Na concepção 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 à medida que apresenta as reformas educacionais dos anos 1990, relacionando-as à lógica do capital e voltando-se para o desenvolvimento de uma educação profissional 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 competitiva do capitalismo. “Ademais, não só a educação profissional, mas também a educação básica, no Brasil, têm sido estimuladas a aplicar o princípio da gerência da qualidade total, empregado em empresas, em detrimento da qualidade socialmente referenciada” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 53).

A fim de confrontar tal medida, a concepção de educação para o IFRN está na busca pela superação da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual:

Impõe-se à educação profissional e tecnológica a retomada do debate e o redimensionamento da concepção de educação politécnica em suas práticas pedagógicas, como requisito político para cumprir a sua função social. Nesse sentido, pretende-se superar, como já se anunciou, a dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual, propondo processos formativos unitários e omnilaterais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 52).

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. Estão, assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional (BRASIL, 2012a, p. 2), as quais, no artigo 5º, apresentam, 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, que compreenda os diferentes saberes e conhecimentos dos sujeitos, o PPP do IFRN apresenta inicialmente as concepções de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação, nas quais essa instituição está pautada. Em seguida, destaca a concepção de currículo integrado assumido pelo IFRN:

[...] 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).

Na contramão de uma formação dividida, dualista, a referida concepção tem, como base conceitual, os princípios da formação integrada e da politecnicidade. Sobre a formação integrada, o documento está amparado na proposta de Ciavatta (2012, p. 85), para quem tal formação, “[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Portanto, conforme o PPP do IFRN, por formação integrada, compreende-se a educação “como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 55).

De acordo com a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que acrescentou o Artigo 36-C na LDB, a educação integrada poderá ser desenvolvida nas seguintes formas:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de inter-complementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2015. p. 26).

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), essa instituição optou, no PPP, por não desenvolver tal forma de ensino.

Entretanto, sobre a forma concomitante, o documento esclarece que, em função da formação cidadã e emancipatória dos educandos, o IFRN se coloca à disposição para tornar

[...] imprescindíveis (em prol da materialização dos princípios da integração entre as instituições envolvidas) o diálogo pedagógico, a disposição e a capacidade de mobilização. Assim, a opção institucional não invalida a possibilidade eventual de atuação, na modalidade concomitante, em projetos especiais, por meio de ações específicas (como por exemplo, convênios de intercomplementaridade articulados com outras instituições públicas). Nesses casos, exige-se um projeto pedagógico unificado (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 104).

A concepção de formação técnica no PPP do IFRN está alicerçada na teoria da práxis. A organização curricular da EPT, fundada na pedagogia da práxis, para Oliveira (2011, p. 68), está baseada numa

[...] visão unitária dos processos formativos, implicando a 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.

Assim, 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. Essas deverão ter como objetivo auxiliar o docente em suas práticas e reflexões e viabilizar-lhe a crítica das matérias do currículo escolar com as quais trabalha;
- 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. Um fator fundamental nesse aspecto é, novamente, a falta de estudos e pesquisas sobre a matéria. Todo esse contexto é agravado pelas dificuldades na definição, em nossas práticas de pesquisa e ensino, das características da formação técnica em suas várias habilitações. A propósito, há quase duzentos cursos possíveis de EP de nível médio, referentes ao conjunto dos 12 eixos temáticos da nova organização curricular para o ensino técnico, definida pelo Parecer n. 11/2008 [...]
- estabelecer um diálogo crítico com as propostas de relação entre ensino e pesquisa (OLIVEIRA, 2011, p. 70-71, grifo do autor).

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 filiação filosófica, e fundamentado nas discussões de Ramos (2012, p. 125), é pretensão do IFRN desenvolver o currículo integrado, compreendendo 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 formação 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 (RAMOS, 2012, p. 125).

Ancorado na função social do IFRN, o currículo integrado, segundo o PPP dessa Instituição, se baseia 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.

Para o PPP, o currículo integrado remete-se à compreensão das partes em relação ao todo. Assim, os dezesseis princípios que orientam todos os cursos e modalidades de ensino técnico de nível médio da instituição são:

- a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- c) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo, como núcleo básico, a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia;
- d) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;
- f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;
- g) construção do conhecimento compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;
- h) compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;
- i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;
- j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia;
- k) desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental;
- l) formação de atitudes e de capacidade de comunicação, visando melhor preparação para o trabalho;
- m) construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;

- n) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de curso e do currículo;
- o) autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Instituição; e
- p) reconhecimento do direito (dos educadores e dos educandos) à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulado à garantia do conjunto dos direitos humanos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 57).

Uma análise dos princípios expostos 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, representando um enorme avanço, se comparado ao modelo neoliberal imposto na década de 1990, quando, com o intuito de formar e qualificar mão de obra para o mercado, oficializou o divórcio entre a formação profissional e a geral, propedêutica.

Com a finalidade de colaborar com o processo de formação dos educandos, a concepção de currículo integrado está alicerçada em um projeto que se organiza a partir de quatro eixos, a saber: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

A proposta de currículo integrado para Santos, Sanchez e Santos (2013) é mais do 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.

Destacamos também que, 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 sua participação social.

Isso posto, resta-nos problematizar como as propostas do PPP do IFRN para a superação da dualidade, tendo o EMI como caminho viável, estão presentes (ou não) nos dados encontrados nos PPC dos Cursos Técnicos de Nível Médio de Administração, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática, e nas PTDEM de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. É uma reflexão que fazemos nas próximas seções.



### 3 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPC) TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFRN E OS DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO

Segundo os dados apresentados no Relatório de Gestão do Exercício de 2016, elaborado pelo IFRN, os cursos do EMI se distinguem das demais ofertas em termos numéricos: naquele ano, das 17.865 matrículas realizadas nos Cursos Técnicos de Nível Médio, 11.297 ocorreram nos Cursos Técnicos Integrados e, destas, 542 na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nos Cursos Técnicos Subsequentes, um número menor de matrículas: 5.730. Se compararmos o número de matrículas nos Cursos Técnicos Integrados ao total de todas aquelas realizadas no IFRN, em 2016, nas diversas formas e níveis (30.320), constatamos que os Cursos Técnicos Integrados correspondem a 37,25% do total de vagas. Se somarmos esse número ao dos Cursos Técnicos Subsequentes, teremos uma porcentagem de 58,9% das ofertas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017, p. 81).

De acordo com o portal do IFRN, essa instituição oferta 34 Cursos Técnicos de Nível Médio<sup>8</sup>, distribuídos pelos seus 21 *campi*. Devido a esse expressivo número de cursos, selecionamos, como critério de seleção para esta pesquisa, aqueles que são ofertados em mais de três *campi*. Optamos pelos cursos presenciais e regulares por considerarmos que aqueles que ocorrem a distância e na modalidade EJA têm características diferenciadas, o que dificultaria a nossa análise em termos comparativos.

Dessa forma, os cursos selecionados foram 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).

---

<sup>8</sup> Técnico em Administração; Técnico em Agricultura; Técnico em Agroecologia; Técnico em Agropecuária; Técnico em Alimentos; Técnico em Apicultura; Técnico em Biocombustíveis; Técnico em Comércio; Técnico em Controle Ambiental; Técnico em Cooperativismo; Técnico em Edificações; Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Eletromecânica; Técnico em Equipamentos Biomédicos; Técnico em Eventos; Técnico em Geologia; Técnico em Informática; Técnico em Informática para Internet; Técnico em Jogos Digitais; Técnico em Lazer; Técnico em Logística; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico em Mecânica; Técnico em Mecatrônica; Técnico em Meio Ambiente; Técnico em Mineração; Técnico em Multimídia; Técnico em Química; Técnico em Recursos Pesqueiros; Técnico em Refrigeração e Climatização; Técnico em Têxtil; Técnico em Vestuário, e Técnico em Zootecnia.

Nesta seção, apresentamos os PPC dos cursos de Administração, Edificações, Eletrotécnica, Informática e Mecânica, com a finalidade de verificar como as disciplinas de Ciências Humanas são desenvolvidas e postas nas matrizes curriculares desses cursos.

### 3.1 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA, PRESENCIAIS

Um primeiro exame na forma como se apresentam os PPC que selecionamos para nossa pesquisa 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 cinco anexos (Anexo I-Programas das disciplinas do núcleo estruturante; Anexo II-Programas das disciplinas do núcleo articulador; Anexo III-Programas das disciplinas do núcleo tecnológico; Anexo IV-Programas dos seminários curriculares; Anexo V-Acervo bibliográfico básico).

Inicialmente, vejamos como esses cursos são apresentados, de forma resumida, no Portal do IFRN (Quadro 1).

Quadro 1- Apresentação resumida dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada

<b>SÍNTESE DA APRESENTAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA</b>	
<b>Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na forma Integrada, presencial</b>	O Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica forma profissionais que instalam, operam e mantêm elementos de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica; participam na elaboração e no desenvolvimento de projetos de instalações elétricas e de infraestrutura para sistemas de telecomunicações em edificações; atuam no planejamento e na execução da instalação e da manutenção de equipamentos e instalações elétricas; aplicam medidas para o uso eficiente da energia elétrica e de fontes energéticas alternativas; participam no projeto e instalam sistemas de acionamentos elétricos; executam a instalação e a manutenção de iluminação e sinalização de segurança. Possibilidades de atuação: concessionárias de energia elétrica; prestadoras de serviço; indústrias em geral, nas atividades de manutenção e automação; indústrias de fabricação de máquinas, componentes e equipamentos elétricos.

(Continua...)

(Continua...)

<p><b>Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma Integrada, presencial</b></p>	<p>O Curso Técnico Integrado em Edificações forma profissionais que desenvolvem e executam projetos de edificações conforme normas técnicas de segurança e de acordo com legislação específica; planejam a execução e elaboram orçamento de obras; prestam assistência técnica no estudo e no desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações; orientam e coordenam a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações; orientam na assistência técnica para compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados. Possibilidades de atuação: empresas públicas e privadas de construção civil; escritórios de projetos e de construção civil; canteiros de obras.</p>
<p><b>Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, presencial</b></p>	<p>O Curso Técnico Integrado em Informática forma profissionais que desenvolvem programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; utilizam ambientes de desenvolvimentos de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados; realizam testes de software, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados; executam manutenção de programas de computadores implantados. Possibilidades de atuação: instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem sistemas computacionais, especialmente envolvendo programação de computadores.</p>
<p><b>Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma Integrada, presencial</b></p>	<p>O Curso Técnico Integrado em Mecânica forma profissionais que atuam na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos; planejam, aplicam e controlam procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança; controlam processos de fabricação; aplicam técnicas de medição e ensaios; especificam materiais para construção mecânica. Possibilidades de atuação: indústrias; fábricas de máquinas; equipamentos e equipamentos mecânicos; laboratórios de controle de qualidade, de manutenção e pesquisa; prestadoras de serviço.</p>
<p><b>Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma Integrada, presencial</b></p>	<p>O Curso Técnico Integrado em Administração forma profissionais que executam as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques; operam sistemas de informações gerenciais de pessoal e material; utilizam ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais. Possibilidades de atuação: instituições públicas, privadas e do terceiro setor.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas sínteses sobre os cursos, no Quadro 1, é notório que houve um cuidado maior em destacar a formação técnica do discente, na medida em que são detalhadas as diversas habilidades e funções que os egressos dos cursos técnicos realizarão depois de formados, assim como as possibilidades de atuação destes no mercado de trabalho.

Quando examinamos mais detalhadamente os PPC (os *links* estão disponíveis no portal do IFRN, juntamente com os resumos apresentados no Quadro 1), verificamos que é seguido um modelo único em todos os cursos: acompanhando a apresentação (nessa parte, a única distinção que encontramos entre os PPC é a alteração do nome do curso no penúltimo parágrafo), 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, finalizando com as referências e cinco anexos (Programas das disciplinas do núcleo estruturante; Programas das disciplinas do núcleo articulador; Programas das disciplinas do núcleo tecnológico; Programas dos seminários curriculares; Acervo bibliográfico básico).

Nas apresentações dos PPC, 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). Afirma-se também que os referidos documentos estão amparados pelos princípios norteadores da EPT, os quais estão explícitos na LDB nº 9.94/96 e atualizados pela Lei nº 11.741/08 e, ainda, pelas resoluções e decretos que normatizam a EPT. Ainda na apresentação, é ressaltada a importância da formação humana integral dos sujeitos.

Nos PPC dos cinco cursos, há o compromisso destes 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).

No PPP, a oferta da EPT está “[...] comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais”

(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p 26).

Alguns pontos recorrentes e importantes na discussão sobre a EPT também são elencados na apresentação dos cursos. Dentre estes, 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<sup>9</sup>.

A justificativa de cada curso, da mesma forma que a apresentação, segue 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. Também, nas apresentações, são elencadas as recomendações que são feitas às instituições de EPT, com base nas leis que regulamentam a oferta dessa modalidade de ensino, assim como a necessidade de oferecer cursos a partir da demanda local.

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

---

<sup>9</sup> O PPP do IFRN utiliza, como contribuição para as discussões sobre a escola unitária, as seguintes obras de Gramsci: Os intelectuais e a organização da cultura (1979); Maquiavel, a política e o estado moderno (1984); e Concepção dialética da história (1986).

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 2.

Quadro 2- 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>
<b>Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na modalidade presencial</b>	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>
<b>Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na modalidade presencial</b>	<b>Objetivo geral</b>
	Formar profissionais para desenvolverem atividades de projeto, execução e manutenção de instalações elétricas, prediais e industriais, operação e manutenção de máquinas e equipamentos eletroeletrônicos.
	<b>Objetivos específicos</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;</li> <li>2. 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> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;</li> <li>4. 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;</li> <li>5. Realizar medições eletroeletrônicas em instalações elétricas, utilizando corretamente os equipamentos de medição;</li> <li>6. Elaborar projetos de instalações de acordo com os limites permitidos para o técnico de nível médio;</li> <li>7. Operar equipamentos eletroeletrônicos;</li> <li>8. Utilizar equipamentos e materiais eletroeletrônicos na execução e na manutenção de instalações e equipamentos, aplicando corretamente manuais e catálogos;</li> <li>9. Planejar, executar e gerenciar a manutenção de instalações e equipamentos eletroeletrônicos.</li> </ol>
<b>Curso Técnico de Nível Médio em Informática na modalidade presencial</b>	<b>Objetivo geral</b>
	<p>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.</p>
	<b>Objetivos específicos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;</li> <li>2. 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>3. Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científicos-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;</li> <li>4. Especificar configurações e instalar computadores;</li> <li>5. Instalar e utilizar softwares;</li> <li>6. Instalar e configurar redes locais de computadores;</li> <li>7. Analisar, especificar, programar e testar softwares;</li> <li>8. Desenvolver websites simples;</li> <li>9. Realizar manutenção básica em sistemas de informática.</li> </ol>	
<b>Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na modalidade presencial</b>	<b>Objetivo geral</b>
	<p>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.</p>
	<b>Objetivos específicos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenhar leiautes, diagramas, componentes e sistemas mecânicos correlacionando-os com as normas técnicas de desenho;</li> <li>2. Identificar, classificar e caracterizar os materiais aplicados na</li> </ol>	

	<p>construção de componentes, máquinas e instalações mecânicas através de técnicas e métodos de ensaios mecânicos;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Aplicar os princípios técnicos da transmissão de calor no dimensionamento, na instalação e na manutenção de condicionadores de ar e geradores de vapor;</li> <li>4. Fabricar peças e componentes mecânicos aplicando os fundamentos científicos e tecnológicos da fabricação convencional e automatizada;</li> <li>5. Dominar os princípios científicos e tecnológicos a serem aplicados na manutenção mecânica de máquinas, equipamentos e instalações mecânicas;</li> <li>6. Realizar a manutenção automotiva de forma preventiva, corretiva e preditiva, aplicando os conhecimentos científicos e tecnológicos;</li> <li>7. Compreender os fundamentos da automação, especificando os componentes de uma planta industrial.</li> </ol>
<p><b>Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma Integrada, presencial</b></p>	<p><b>Objetivo geral</b></p>
	<p>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.</p>
	<p><b>Objetivos específicos</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;</li> <li>2. 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>3. Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;</li> <li>4. Proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional através do conhecimento científico, tecnológico e cultural, considerando os aspectos humanos, econômicos e sociais;</li> <li>5. Capacitar técnicos com habilidade que garantam as competências almejadas pelas empresas e pelos futuros usuários de seus produtos e/ou serviços;</li> <li>6. Habilitar profissional com perfil criativo, inovador, competente, atualizado e com espírito empreendedor, e</li> <li>7. Criar parcerias com empresas produtivas, a fim de facilitar a atualização constante dos estudantes.</li> </ol>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser verificado no Quadro 2, os objetivos gerais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Mecânica, Eletrotécnica e Edificações apontam exclusivamente para a formação técnica e preparatória para o mercado de trabalho.



Por conseguinte, passa uma ideia para o leitor de que esses cursos não têm nenhuma preocupação com a formação mais ampla do sujeito para o mundo do trabalho, ou, como dizem Frigotto e Ciavatta (2006), para a formação do cidadão trabalhador emancipado, mas apenas para o cidadão produtivo.

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 2, procuramos agrupar numericamente, no Quadro 3, 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 3- 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>			
<b>Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados</b>	<b>Número de objetivos</b>	<b>Formação técnica</b>	<b>Formação integral</b>
<b>Eletrotécnica</b>	9	6	3
<b>Edificações</b>	8	5	3
<b>Mecânica</b>	7	7	-
<b>Informática</b>	9	6	3
<b>Administração</b>	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 suas apresentação e justificativa, como também com o PPP do IFRN. Em outras palavras, podemos dizer 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 TECNOLOGIA 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, faz-se necessário e 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 adotou, 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. Em vista 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 tradicional de ensinar, cujos embasamentos correspondem a um ensino compartimentado. Nesse entendimento,

[...] a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, 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, a qual será assim manifestada sobre o ponto de vista deste 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.

Assim sendo, para desenvolver uma postura genuinamente interdisciplinar, Moura (2007, p. 24) afirma que,

[...] é necessário assumir, a priori, os não saberes e as limitações individuais na própria disciplina que o professor leciona. Assim, 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) 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).

Certamente, para que seja posta em prática a proposta do ensino interdisciplinar, faz-se necessário, segundo Silva (2011), que duas ou mais disciplinas interajam entre si. O autor ainda complementa a sua compreensão e defende: “A interdisciplinaridade, em sentido restrito, caracteriza-se pela utilização de elementos ou recursos de duas ou mais disciplinas para a operacionalização de um procedimento investigativo” (SILVA, 2011, p. 587).

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 das disciplinas da 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? Acreditamos na necessidade de reconfigurar a postura adotada pelos cursos, nos documentos em análise, no que diz respeito aos saberes e à contribuição das disciplinas das Ciências Humanas, pois, de outro modo, dificilmente poderá haver a interdisciplinaridade tão necessária ao processo de formação integral.

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, pois, no seu 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 – mesmo 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 3 – que há uma incoerência na elaboração do PPC em questão, pois, mesmo não contendo, nos objetivos deste curso, a preocupação com a formação integral, apresenta, no perfil do egresso, a importância do desenvolvimento de habilidades voltadas para o viés humanístico e social, talvez porque, nessa parte do documento, também houve um modelo que foi copiado e, nesse momento, passou despercebido o que estava escrito.

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, presumir 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 entre estes.

Com relação às disciplinas de Ciências Humanas, no núcleo estruturante, apresentamos a distribuição da carga horária semanal no Quadro 4.

Quadro 4 - Distribuição das disciplinas de ciências humanas nos cursos técnicos de nível médio pesquisados.

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

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 (ver Anexo A).

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 (ver Anexo A).

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 na Seção 4 deste trabalho, 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 (ver Anexo B e C).

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 técnico 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 apenas 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<sup>10</sup>. 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?

Podemos presumir, no caso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, a partir da justificativa deste, 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

---

<sup>10</sup> O Núcleo Articulador corresponde ao conjunto de conhecimentos tanto da área do ensino profissional quanto do ensino médio. A discussão sobre o núcleo será feita com maior amplitude na seção quatro.

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 simplificação destes, 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 Colantonio (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 tronem 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 concretização 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.

#### **4 AS PROPOSTAS DE TRABALHO DAS DISCIPLINAS NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO REGULAR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO PPP**

As PTDEM, referentes aos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio e EJA, são documentos curriculares oficiais do IFRN. Fruto de uma construção coletiva e democrática entre os professores das disciplinas e a equipe técnico-pedagógica<sup>11</sup>, 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” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012e, p. 2).

Nesta seção, analisamos as PTDEM, com enfoque nas disciplinas de Ciências Humanas, considerando as semelhanças e os afastamentos com relação ao PPP de 2012 do IFRN.

##### **4.2 APRESENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS**

As PTDEM, ao se constituírem como referenciais organizadores para as disciplinas do EMI, 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 dos documentos servirem como registros históricos da cultura acadêmica do IFRN, ainda se apresentam 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

---

<sup>11</sup> A construção do documento ocorreu entre o período de 2010 e 2011 e a publicação, em 2012. Os professores, juntamente com a equipe técnico-pedagógica, elaboraram o documento por meio de encontros presenciais (seminários e reuniões) e não presenciais (videoconferência, correio eletrônico institucional e plataforma *Moodle*). Cada proposta foi organizada por disciplina.

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, de forma detalhada e específica, 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 (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 nos IF, 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:

É a partir dessa concepção de ensino de Geografia que essa proposta foi elaborada, com o intuito de se viabilizar uma Geografia que cumpra o seu papel na formação do aluno, na perspectiva de contribuir para que o IFRN cumpra a sua função social, que é promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão. Além disso, visa 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.

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, dentre 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 pensamento 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 os anos da 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 estes repercutiram 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 centrada na formação crítica e reflexiva do aluno a respeito dos conceitos históricos mais amplos. A proposta pretende, 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 na construção de um pensamento crítico sobre as diferentes realidades históricas, como também em que o aluno possa compreender a relação entre a ação humana sobre a natureza e as relações sociais de trabalho nos diferentes contextos. A proposta ainda prioriza que a disciplina possa contribuir para o desenvolvimento do processo crítico do educando diante da realidade dos fatos. Para isso, 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, aliando os saberes científicos e aos técnicos, tão necessários 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 complementar o rendimento familiar [...] muito antes dos 18 anos de idade” (PACHECO, 2012, p. 27).

A PTDEM da disciplina Filosofia 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,

O ensino de filosofia precisa ir além do tradicional ensino de abordagem estrutural da história da filosofia (conteudista) e propor tematizar filosoficamente nossa experiência presente 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.

Igualmente, 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 educandos:

A ciência e a tecnologia, pilares da educação profissional, precisam, com isso, ser amparadas por uma reflexão mais aprofundada 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, assim, “[...] 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” (LEÃO, 2011, p. 60).

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<sup>12</sup>, 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.

---

<sup>12</sup> A proposta da Lei nº 11.684, de 2008, alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 1996, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Hoje, com a nova reforma do ensino médio, a Lei 13.415, de 2017, se refere ao ensino da Filosofia e da Sociologia como estudos e práticas.

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:

[...] o que poderia em princípio se apresentar como uma “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 do estranhamento e da desnaturalização, conforme o texto desse documento:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou implicações dos fenômenos sociais. Há uma 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. [...] Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o *estranhamento*. No caso da Sociologia, 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, grifo do autor).

Vale salientar que o princípio de estranhamento e de desnaturalização dos fatos e acontecimentos não deve ser um papel exclusivo da Sociologia, pois “[...] está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais” (BRASIL, 2006, p. 106). Sobre esses princípios, Oliveira (2013a) acredita que a ideia do ensino de Sociologia voltado para desnaturalização e estranhamento da realidade social ganha ainda mais sentido na EPT, na qual se faz ainda mais necessário, 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.

A história da disciplina Sociologia no Brasil é marcada pela intermitência. A discussão sobre a permanência e a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos currículos do ensino médio e no EMI é um dos pontos de discussão da PTDEM. De acordo com o referido documento, a inclusão da Sociologia em todo o Ensino Médio só se efetivou por meio da Lei 11.684/08. A obrigatoriedade da disciplina no ensino médio serviu como estímulo para discutir e formular novas propostas de ensino que levem o educando a compreender a relação dos saberes da Sociologia com a sua realidade.

Sobre a inclusão da disciplina Sociologia nos currículos, Oliveira (2013b, p. 187) considera: “Indubitavelmente, a garantia legal da presença desta disciplina, a partir de 2008, constitui um avanço significativo, que reflete tanto as intensas lutas travadas por parte das entidades profissionais, como, mais recentemente, o interesse por parte das entidades acadêmicas em torno da temática”.

O autor enfatiza que, apesar dessa inclusão ser considerada como um avanço, faz-se necessário que a comunidade disciplinar esteja atenta às condições sobre o fazer docente, acreditando que, somente assim, o ensino de Sociologia pode promover os princípios do entranhamento e da desnaturalização previstos nas OCN (BRASIL, 2006).

Na tentativa de contribuir para a formação cidadã dos educandos, a proposta de Sociologia compromete-se em atender aos requisitos da função social do IFRN, na medida em que propõe 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 cursos pesquisados, a disciplina Sociologia tem como referência o PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002) e está pautada em 4 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 FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 70).

Conforme enfatizamos na segunda seção, sobre o EMI, a organização curricular dessa modalidade de ensino 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. Os eixos tecnológicos 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. Em vista disso, faremos destaque desses eixos, quando encontrados, nos objetivos e nas propostas das ementas.

#### 4.3 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, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes [...]” (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 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.



No núcleo estruturante, são contempladas as disciplinas de base científica e cultural, referentes de forma específica à formação humana integral. Neste, 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. Neste, 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 aos 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 5, apresentamos a distribuição da organização geral da carga horária dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática:

Quadro 5 - Distribuição da matriz curricular

<b>MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO</b>					
<b>Núcleo</b>	<b>Administração</b>	<b>Edificações</b>	<b>Eletrotécnica</b>	<b>Mecânica</b>	<b>Informática</b>
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
<b>Total</b>	<b>4.010</b>	<b>4.100</b>	<b>4.100</b>	<b>4.100</b>	<b>4.040</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados do Quadro 5, 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 6:

Quadro 6 - Carga horária do núcleo estruturante das disciplinas de ciências humanas

<b>CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO NÚCLEO ESTRUTURANTE</b>					
<b>Disciplinas</b>	<b>1º ano (h/a)</b>	<b>2º ano (h/a)</b>	<b>3º ano (h/a)</b>	<b>4º ano (h/a)</b>	<b>Total (h/a)</b>
Geografia	160 <sup>13</sup> (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	40 <sup>14</sup> (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 pela autora.

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 Sociologia 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 quatro anos letivos dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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.

Conforme podemos verificar no Quadro 6, as disciplinas Sociologia e Filosofia estão presentes somente nos três primeiros anos, por estarmos apresentando somente a distribuição da carga horária do núcleo estruturante. Como discutimos na seção 3, estas 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, de 2008, do Art. 36, da LDB de 1996, e hoje, com a Lei 13.415, de 2017, mediante a qual passaram a ser consideradas como estudos e práticas obrigatórios, possuem carga horária menor. Podemos assim pressupor que tal realidade esteja aliada ao processo sócio-histórico de disputa sobre a permanência dessas disciplinas.

Compreendemos, a partir da trajetória histórica da Educação Brasileira, que tanto a disciplina Filosofia quanto a Sociologia, estiveram, por diversos momentos, fora do currículo escolar. Esse processo de intermitência, discutido brevemente na seção 3 deste estudo, fez com que a comunidade epistêmica<sup>15</sup>, inserida no contexto de influência<sup>16</sup> sobre a comunidade disciplinar<sup>17</sup> – os professores – se fragilizassem. Uma vez fragilizadas, houve também a redução na produção tanto de materiais didáticos quanto na formação de professores de Sociologia e Filosofia.

---

<sup>15</sup> Lopes (2006), ao discutir acerca das políticas de currículo, defende que os discursos hegemônicos são disseminados por comunidades epistêmicas com capacidade de influência nos Estados-nação. 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. Para a autora, o que distingue as comunidades epistêmicas de outros agentes sociais atuantes nas políticas é o fato de serem constituídas por uma rede de profissionais com competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular, ao mesmo tempo em que reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que dominam.

<sup>16</sup> Bowe; Ball; Gold (1992 apud LIMA; GANDIN, 2012) classificam os ciclos de políticas a partir de três contextos: Contexto da influência, Contexto da prática e o Contexto da produção. Lima e Gandin (2012), tomando como embasamento teórico os referidos autores, compreenderam e conceituaram os três tipos de contextos, a saber: o *contexto de influência* é aquele em que, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos, sendo este o espaço no qual os grupos hegemônicos, com seus distintos objetivos, agem (LIMA; GANDIN, 2012, p. 3-4). O *contexto da produção* é o espaço em que as políticas são traduzidas para os discursos e, geralmente, passam a estar articuladas com a linguagem do interesse público em geral. Nesse contexto, há uma conexão entre interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população, mediante a conexão com os elementos que permeiam o senso comum (LIMA; GANDIN, 2012, p. 4). Por fim, o *contexto da prática* é o espaço em que a política pode ser reinterpretada e recriada e em que podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. O importante, nesse contexto, é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas (LIMA; GANDIN, 2012, p. 5).

<sup>17</sup> Amparados nas contribuições de Goodson sobre a concepção de comunidade disciplinar, Lopes e Costa (2016) sustentam que a história do campo científico, da disciplina escolar, da escolarização, das demandas sociais em determinado momento, das demandas do mercado é entendida pelo referido autor como toda a gama de entradas possíveis aos efeitos causadores de mudanças na configuração de uma disciplina escolar e do currículo. Partindo dessa visão, Goodson propõe a compreensão da comunidade disciplinar como ancoragem à investigação sobre a influência de tais efeitos configurados de uma disciplina escolar. Sendo assim, a centralidade do foco na comunidade disciplinar consiste na leitura de que são esses atores os que desempenham papel principal na promoção da disciplina escolar, pois a mobilizam com vistas à aquisição de benefícios profissionais.



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, em 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 projeto de profissionalização introduzido no ensino médio esteve intimamente ligado e submetido à dinâmica de expansão do capitalismo. O princípio de segurança nacional passou a vigorar como estratégia ideológica, valendo como instrumento de defesa das classes hegemônicas no poder, contra os inimigos internos tais como intelectuais, políticos, artistas e líderes populares (CARMINATI, 2004, p. 3).

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 6, 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, na seção anterior, 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.

#### 4.3.1 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 7, apresentamos primeiramente a organização dos dados sobre a carga horária e a proposta da ementa:

Quadro 7 - 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>		
<b>Administração</b>	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.
<b>Eletrotécnica</b>	120 h	60 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Edificações</b>	120 h	60 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Mecânica</b>	120 h	60 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Informática</b>	120 h	60 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser verificado no Quadro 7, 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 com a integração dos conhecimentos e da realidade socioambiental do educando. Sendo 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, à medida que a disciplina apresenta 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 7 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 comumente apresentada no ensino médio, haja vista que “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 lograria 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 8:

Quadro 8 - Apresentação dos objetivos da disciplina geografia

<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA GEOGRAFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>	
<b>1º ano</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender e aplicar os conceitos básicos da geografia: espaço, território, região, lugar, escala e paisagem, tomando por base a leitura socioespacial do cotidiano.</li> <li>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.</li> <li>3. Compreender a dinâmica do quadro natural nas dimensões globais, regionais e locais, considerando as suas implicações socioeconômicas e ambientais.</li> <li>4. Conhecer a produção do espaço geográfico mundial, brasileiro e norte-rio-grandense, numa perspectiva política, cultural, econômica e social.</li> <li>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.</li> <li>6. Compreender a dinâmica populacional, os movimentos étnico-religiosos e sociais, como também as consequências destes para as transformações socioespaciais.</li> </ol>
<b>2º ano</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>3. Identificar os problemas socioambientais que afetam os meios urbano e rural na atualidade.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora.

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, homogeneamente 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 os cursos pesquisados, conforme podemos perceber, para o 1º ano, 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 estão, de certa forma, sendo 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 desta 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 contribuía 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 8, 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 Ensino Médio Integrado no IFRN. Assim, questionamos: Haverá lacunas na formação dos futuros técnicos cidadãos, ou esses objetivos serão eficientes e não implicarão no processo de formação? Entendemos, conforme já mencionamos na seção anterior, que não são somente as disciplinas humanísticas quem devem estar abertas às propostas dos cursos, mas é importante também que estes dialoguem com aquelas.

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, proposta pelo IFRN, 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 haver uma adequação das duas propostas – disciplinas e cursos – e, a partir disso, desenvolver-se uma maior integração.

## 4.3.2 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. No Quadro 9, apresentamos esses dados:

Quadro 9 - 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>			
<b>Administração</b>	60 h	120 h	<p><b><u>História I</u></b></p> <p>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.</p>	<p><b><u>História II</u></b></p> <p>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.</p>	<p><b><u>História III</u></b></p> <p>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.</p>
<b>Eletrotécnica</b>	60 h	120 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Mecânica</b>	60 h	120 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

<b>Edificações</b>	60 h	120 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Informática</b>	60 h	120 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

Fonte: Elaborado pela autora.

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 9, na ementa de História I, ministrada no 3º ano dos cursos em análise, 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:

[...] e) 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, estes e aqueles decorrentes de maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades; [...] e) 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 levar em consideração os diferentes processos históricos, as relações de trabalho e as transformações socioeconômicas, contempla o trabalho como princípio educativo, sendo este um dos princípios orientadores da prática pedagógica expresso no PPP do IFRN:

É inegável que a atividade prática, como método pedagógico, é importante para o aprendizado da formação profissional. Todavia, o trabalho, como princípio educativo, ultrapassa essa condição técnica ao se constituir em princípio ético-político, no sentido de ser 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 ementa 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 10:

Quadro 10- Apresentação dos objetivos da disciplina história

<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>
<p><b>História I</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender os principais conceitos e categorias que estruturam a construção do discurso historiográfico e suas relações com os contextos reais de vida.</li> <li>2. Identificar as diferenças e semelhanças entre as diferentes formas de organização das sociedades no que diz respeito à utilização da terra.</li> <li>3. Reconhecer as diferentes formas de organização da cultura, ciência e pensamento religioso através do tempo.</li> </ol>
<p><b>História II</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender as principais formas de relações de trabalho no decorrer dos processos históricos nos mais diferentes espaços e tempos.</li> <li>2. Compreender as transformações políticas e econômicas por meio dos diferentes processos que resultaram na constituição dos estados democráticos contemporâneos.</li> <li>3. Analisar as transformações na vida e no trabalho perpetradas pelo advento da industrialização.</li> </ol>

**História III**

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

Fonte: Elaborado pela autora .

Mediante análise do Quadro 10, 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 desenvolverá 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 10, 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 alcançar se estes atendem à proposta de formação do IFRN. Partindo, 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 com o 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.

#### 4.3.3 Ementa da disciplina Filosofia

Primeiramente, apresentamos, assim como nas disciplinas Geografia e História, a carga horária e a proposta de ementa da disciplina Filosofia. No Quadro 11, delinearemos esses dados:

Quadro 11 - Ementa da disciplina filosofia

<b>EMENTA DA DISCIPLINA FILOSOFIA 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>			
<b>Administração</b>	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	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	Filosofia Prática: questões de filosofia política. Política e cidadania. Concepções políticas e a ordem democrática. Principais problemas da filosofia política contemporânea. Poder,

				physis e os filósofos originais e a relação do mito com a filosofia. O surgimento da antropologia filosófica com Sócrates.	contemporaneidade. Estética: o belo e a arte em questão.	cidadania e democracia.
<b>Eletrotécnica</b>	30 h	30 h	30 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Mecânica</b>	30 h	30 h	30 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Edificações</b>	30 h	30 h	30 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Informática</b>	30 h	30 h	30 h	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente das disciplinas Geografia e História, conforme relatamos em outro momento, a carga horária da disciplina Filosofia, quando comparada às de Geografia e História, 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 12:

Quadro 12 - Apresentação dos objetivos da disciplina filosofia

<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA FILOSOFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>	
<b>1º ano</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 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.</li> <li>2. Oportunizar uma vivência filosófica que dê conta dos principais problemas que envolvem o mundo do trabalho e o conhecimento científico.</li> </ol>

<ol style="list-style-type: none"> <li>3. 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.</li> <li>4. 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.</li> </ol>
<p><b>2º ano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigar a fundamentação da ética e da moralidade do Ocidente e a relevância desse tema na compreensão de problemas da sociedade contemporânea.</li> <li>2. Problematizar o conceito de belo na tradição filosófica e as suas implicações na educação do indivíduo para a percepção e a fruição da arte.</li> <li>3. 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.</li> <li>4. Oportunizar uma vivência filosófica que dê conta dos principais problemas que envolvem o mundo do trabalho e o conhecimento científico.</li> <li>5. 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.</li> </ol>
<p><b>3º ano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 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.</li> <li>2. 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.</li> <li>3. Oportunizar uma vivência filosófica que dê conta dos principais problemas que envolvem o mundo do trabalho e o conhecimento científico.</li> <li>4. 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.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora.

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>18</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, 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).

<sup>18</sup> 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.

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 pode levar o leitor a duas considerações: 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 relação crítica do aluno acerca dos principais problemas contemporâneos da sociedade tecnológica “[...] pode ser realizada com o uso de recursos de suporte 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, diferentemente das 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. Mesmo não havendo, de forma específica, a junção da disciplina com as diferentes propostas dos cinco cursos analisados – já que existiu apenas uma única proposta para os cursos – 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 da filosofia 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 adéquam, em momentos diferentes, tanto à realidade do ensino para a formação geral quanto para o ensino profissional.

#### 4.3.4 Ementa da disciplina Sociologia

Vejamos, primeiramente, no Quadro 13, a organização estrutural da disciplina Sociologia:

Quadro 13 - 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</b> (40h/a)	<b>2º ano</b> (40h/a)	<b>3º ano</b> (40h/a)			
<b>Administração</b>	30	30	30	Sociologia como ciência. As relações indivíduo-sociedade. Os processos de socialização e sociabilidade. Grupos Sociais e instituições	Cultura, diversidade e ideologia. Indústria cultural e alienação. Consumo. Cultura brasileira. Manifestações culturais e	Política, Estado e relações de poder. Direitos e cidadania. Estado brasileiro, sistema partidário e democracia.

				sociais. Sociologia cotidiano. e	cultura regional local. e	Movimentos sociais e participação política. Poder regional e local.
<b>Eletrotécnica</b>	30	30	30	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Mecânica</b>	30	30	30	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Edificações</b>	30	30	30	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos
<b>Informática</b>	30	30	30	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos	Igual à dos demais cursos

Fonte: Elaborado pela autora.

A disciplina Sociologia, assim como a 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, na medida em que tratam 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 processo 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, na medida em que 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 mostra-se 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 14, de forma detalhada:



Quadro 14 - Apresentação dos objetivos da disciplina sociologia

<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO</b>	
<b>1º ano</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a Sociologia como ciência voltada para a análise e a reflexão das relações sociais, propiciando uma visão crítica da realidade em que vive.</li> <li>2. Analisar os principais conceitos necessários para entender e intervir na sociedade contemporânea.</li> <li>3. Relacionar as discussões empreendidas para que possam contribuir para reflexão dos problemas atuais.</li> </ol>
<b>2º ano</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender o conceito de cultura, suas características ideológicas e os valores culturais.</li> <li>2. Construir uma visão crítica a respeito da indústria cultural, do papel e poder dos meios de comunicação.</li> <li>3. Analisar as estratégias do atual sistema econômico que estimulam atitudes de consumo e sua relação com o meio ambiente.</li> <li>4. Relacionar as manifestações culturais com seu grupo de origem.</li> </ol>
<b>3º ano</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 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.</li> <li>2. Valorizar o exercício da cidadania – direitos, deveres e participação – e da democracia.</li> <li>3. Compreender os conceitos de Estado e de regime político, considerando o sistema partidário brasileiro.</li> <li>4. Identificar fatores que levam a mudança, considerando os movimentos sociais e seu poder de intervenção nas estruturas sociais.</li> <li>5. Identificar a presença da política no cotidiano dos indivíduos, grupos e instituições.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os objetivos da disciplina Sociologia estão correlacionados 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 que é 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, sobre 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, com base nos dados acima expostos, 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). Assim concluímos, partindo da análise do Quadro 14, 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). Assim, 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.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso estudo objetivou investigar o ensino das Ciências Humanas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. 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.

Tendo como base o objetivo do nosso trabalho de dissertação, 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 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 técnicos que receberam na instituição. 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, 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 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 constata 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 concepções, 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 assim 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, os quais, acreditamos, podem sofrer alterações da forma como são apresentados. 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. Politecnicidade 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.

ANEXO A – Distribuição da carga horária das disciplinas de ciências humanas no núcleo estruturante

Disciplina	Número de Aulas Semanal por Série / Ano								CH Total	
	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Hora/aula	Hora
<b>Núcleo Estruturante</b>										
Língua Portuguesa e Literatura	3		3		3		2		440	330
Inglês					3		3		240	180
Espanhol/Francês							3		120	90
Arte	2	2	2						120	90
Educação Física	2		2						160	120
Geografia	4		2						240	180
História					2		4		240	180
Filosofia	2			2	2				120	90
Sociologia		2	2			2			120	90
Matemática	4		3		3				400	300
Física	4		4						320	240
Química	4		4						320	240
Biologia					3		4		280	210
Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante	25	25	22	20	16	16	16	16	3.120	2.340

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

ANEXO B – Distribuição da carga horária das disciplinas filosofia, ciência e tecnologia e sociologia do trabalho no núcleo articulador do Curso Técnico de Nível Médio em Administração.

Quadro 1 – Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Administração, na forma integrada, presencial

Núcleo Articulador										
Informática	3								60	45
Filosofia, Ciência e Tecnologia							2		40	30
Sociologia do Trabalho						2			40	30
Qualidade de Vida e Trabalho				2					40	30
Empreendedorismo (âncora)				2					80	60
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo articulador</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>260</b>	<b>195</b>

Fonte: (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012b).

ANEXO C - Distribuição da carga horária das disciplinas filosofia, ciência e tecnologia e sociologia do trabalho no núcleo articulador do Curso Técnico de Nível Médio em Informática.

Quadro 1 – Matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Informática, na modalidade presencial

Núcleo Articulador									
Informática	3							60	45
Filosofia, Ciência e Tecnologia							2	40	30
Sociologia do Trabalho						2		40	30
Qualidade de Vida e Trabalho							2	40	30
Gestão Organizacional						2		40	30
Fundamentos de Lógica e Algoritmos	2	3						100	75
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo articulador</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>320</b>

Fonte: (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012c).