

**SOCIOLOGIA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: Potencialidades formativas e problematizadoras****SOCIOLOGY AND HIGH SCHOOL INTEGRATED TO PROFESSIONAL
EDUCATION: Formative potentials and discussions**

José Gllauco Smith Avelino de Lima¹
Ana Eliza Trajano Soares²
José Cleyton Neves Lopes³
Joicy Suely Galvão da Costa Fernandes⁴

RESUMO:

O artigo destaca as potencialidades formativas dos conhecimentos sociológicos em seus encadeamentos com as disciplinas técnicas no Ensino Médio. Problematiza-se a dualidade histórica da educação brasileira quanto à separação do Ensino Médio de formação geral daquele voltado à preparação para o mercado de trabalho. Demonstra também a contribuição da Sociologia para o diálogo entre os saberes das Ciências Sociais e aqueles inerentes aos núcleos tecnológicos, objetivando a discussão em torno da especificidade dessa disciplina diante das particularidades dos processos formativos nos domínios da escola de nível médio atreladas à Educação Profissional. Este estudo ampara-se em pesquisas bibliográficas e nas experiências didáticas dos autores na disciplina Sociologia no IFRN. Aponta-se a concretização da indissociabilidade entre formação geral e técnica, acentuando a percepção da Sociologia como elo entre as problemáticas de natureza técnica e a reflexão cientificamente qualificada sobre estas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia; Ensino Médio; Educação Profissional.

ABSTRACT:

The article highlights the formative potentialities of sociological knowledge in their linkages with the technical subjects in high school. the historical duality of Brazilian education is problematizes as the separation of high school general education that focused on the preparation for the labor market. It also demonstrates the Sociology of contribution to the dialogue between the social sciences knowledge and those inherent in technological centers, aiming the discussion on the specificity of the discipline given the particularities of the formative processes in middle school domains linked to Vocational Education. This study bolsters-in library research and the teaching experience of the authors in sociology course at the IFRN. As considerations, it points to the realization of inseparability between general and technical training, enhancing the perception of sociology as a link between the problems of a technical nature and scientifically qualified consideration of these.

KEYWORDS: Sociology Teaching; High School; Professional Education.

DOI: 10.21920/recei72016255573

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72016255573>

¹Doutor em Educação pela UFRN. Professor Efetivo de Sociologia no IFRN - Campus São Paulo do Potengi. E-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

²Mestre em Ciências Sociais pela UFRN. Professora Substituta de Sociologia no IFRN - Campus São Paulo do Potengi. E-mail: anaelizatrajano@hotmail.com

³Mestre em Ciências Sociais pela UFRN. Professor Efetivo de Sociologia no IFRN - *Campus* Parelhas. E-mail: jose.cleyton@ifrn.edu.br

⁴Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/UFRN. Professora Efetiva de Sociologia IFRN - *Campus* João Câmara. E-mail: joicy.fernandes@ifrn.edu.br

A MODO DE INTRODUÇÃO: ESTABELECENDO O DIÁLOGO

Podemos entender a sociologia como uma das manifestações do pensamento moderno. [...]. A sua formação constitui um acontecimento complexo para o qual concorrem uma constelação de circunstâncias históricas e intelectuais, e determinadas intenções práticas. O seu surgimento ocorre num contexto histórico específico, que coincide com os derradeiros momentos da desagregação da sociedade feudal e da consolidação da civilização capitalista. O século XVIII constitui um marco importante para a história do pensamento ocidental e para o surgimento da sociologia. As transformações econômicas, políticas e culturais que se aceleram a partir dessa época colocarão problemas inéditos para os homens que experimentavam as mudanças que ocorriam no ocidente europeu. A dupla revolução que esse século testemunha – a industrial e a francesa – constituía os dois lados de um mesmo processo, qual seja, a instalação definitiva da sociedade capitalista.

Carlos Benedito Martins, *O que é Sociologia*, p. 12-13.

Apreciando o pressuposto acentuado por Martins (2013) de que a Sociologia surgiu em um contexto histórico de profundas transformações societárias consolidadas entre os Séculos XVIII e XIX com o advento da Revolução Industrial Inglesa, tendo como ponto de partida para a construção de seu arcabouço teórico-metodológico as reflexões sobre as novas condições sociais, culturais, políticas e econômicas desencadeadas com a desagregação do mundo feudal, cabe sinalizar, inicialmente, sua profunda relação interpretativa com a esfera do mercado e do mundo do trabalho, comprometendo-se com a perspectiva de compreensão sobre as novas relações e impactos trazidos pelo modo de produção capitalista para a configuração social que este inaugura: a sociedade moderna.

A partir desse ponto de vista, compete aqui esclarecer que as bases para a consolidação do que se convencionou chamar sociedade moderna começaram a se constituir entre o Século XVI e finais do Século XVIII, coincidindo com a emergência do estágio embrionário do capitalismo, quando este se caracterizava como um sistema de trocas monetárias generalizadas. Posteriormente, quando esse modo de produção se consolida como economicamente hegemônico por meio dos entrelaçamentos entre capital e trabalho, as estruturas societárias até então solidificadas começaram a desagregar-se, fato expresso na célebre afirmativa de Marx e Engels (1998, p. 14) de que “tudo o que é sólido desmanda-se no ar”. Assim, a vinculação capital-trabalho oportunizou “[...] a generalização de um sistema de trocas caracterizadamente capitalista. Isso só ocorre a partir de finais do século XVIII ou mesmo meados do século XIX e, portanto, depois de estar constituído, enquanto projeto sócio-cultural, o paradigma da modernidade” (SANTOS, 2010, p. 78-79).

Em consonância com essas palavras, a Modernidade trouxe consigo significativas transformações nos âmbitos social, cultural, político, econômico, científico, tecnológico e também nos domínios da educação formal, no qual o papel social da escola e as finalidades dos conteúdos curriculares sofreram significativas alterações.

Desde então, e com o progressivo desenvolvimento do modo de produção capitalista, a precarização do trabalho assalariado a este inerente, aliada, posteriormente, à crise estrutural do Capital, fez emergir uma nova problemática no campo educacional: a dualidade nos processos formativos escolares. Essa nova realidade intensificou o debate entre uma concepção de

educação voltada para o mercado de trabalho e aquela direcionada ao fortalecimento de uma escola básica e unitária como espaço de formação científica amalgamada à dimensão humana dos conteúdos curriculares. Sendo mais específicos em torno dessa dualidade histórica entre concepções de educação, enfatizamos que o embate entre a reprodução das estruturas de dominação e a busca por sua superação é algo que marca o próprio Projeto da Modernidade, tensão esta que se expande para os vários setores da vida social e, dentre estes, o educacional.

Assim, a díade *conformação-emancipação*, segundo destaca Cambi (1999), traduz-se na *antinomia estrutural* da época moderna, enervando, sustentando e caracterizando todo o traçado educativo/pedagógico desse período em diante. Em sua concepção, “o Moderno é ambíguo, manifesta uma estrutura dupla, tensional, contraditória. Também em pedagogia. Liberdade-liberação e governo-conformação marcam sua identidade mais profunda” (CAMBI, 1999, p. 216).

Com efeito, *conformação e emancipação* inscrevem-se como marcas constitutivas do trabalho educativo realizado pela escola, instituição social de grande centralidade para o próprio desenrolar da vida moderna em seus múltiplos aspectos. Desse modo, a escola, dada a sua relação com o desenvolvimento societário, reproduz expectativas e formas de comportamento já consolidadas, ao mesmo tempo que estimula o desdobramento de práticas contestatórias aos modelos de sociedade instituídos. Cambi é sensível a essa dualidade ao escrever:

A educação moderna vive exemplar e constantemente esse duplo impulso [conformação-emancipação], problematizando-se em torno dele. Vive a instância da liberdade [e] simultaneamente, [...] a instância de controle, de governo, de conformação [...]. A conformação põe ênfase naquele homem socializado que é cidadão de uma sociedade mais aberta, mais móvel, mais articulada [...], na qual deve desempenhar um papel, papel do qual depende a própria sobrevivência da articulação e da mobilidade social [...]. À conformação é assim delegada a honra de reproduzir a sociedade nas suas articulações e no vínculo interiorizado que constitui seu veículo essencial de governo. A emancipação, por sua vez, corresponde às instâncias de liberdade (de classes, de grupos, de sujeitos) [...]. A emancipação é libertação, é tornar-se autônomo, é constituir-se na luta por parte do sujeito, é consciência de uma complexa dialética entre alienação e **redenção**, e é categoria que, com a ética, a política e o direito moderno, inerva também a pedagogia, a qual, teoricamente, se reconhece como guiada, sempre, por um desejo de emancipação (do sujeito e da sociedade) e, praticamente, age [...] para realizá-la (CAMBI, 1999, p. 216-218, grifo do autor).

A partir das palavras de Cambi (1999), podemos assegurar que a discussão, assim como a prática formativa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica em seus encadeamentos com o Ensino Médio também se encontram circunscritas nessa dualidade ao longo da história da Educação Brasileira⁵: um ensino de tipo escolástico para alguns e, para outros, o treinamento das técnicas necessárias aos diversos tipos de sistemas de produção existentes no Brasil ao longo de sua formação socioeconômica.

Moura (2010) reafirma esse pensamento ao corroborar a dualidade histórica e estrutural da Educação Brasileira, particularmente no que se refere à antinomia existente entre a

⁵ Tendo em vista que nosso objeto de análise não tangencia uma abordagem histórica da Educação Profissional no Brasil, sugerimos, para um maior aprofundamento sobre essa discussão, a leitura do livro “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho”, obra organizada por Acacia Kuenzer, 6. ed., Cortez Editora, 2009.

formação destinada para as elites e aquela oferecida aos filhos das classes populares: para a primeira, um ensino propedêutico voltado à formação das classes intelectuais e dirigentes e, para a segunda, um ensino de caráter instrumental direcionado aos ofícios braçais. Mediante suas palavras:

No âmbito escolar, o que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola e aos demais lhes era negado o acesso (MOURA, 2010, p.61).

É indispensável enfatizar, diante disso, que essa dualidade existente nas interseções do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil reflete certas concepções de mundo e de sociedade, apresentando-se como resultado de um embate de natureza política, pois se insere em tramas de relações de poder típicas de uma sociedade igualmente dual e estratificada em classes sociais, “[...] às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais” (KUENZER, 2009, p. 26).

Nessa direção, Anísio Teixeira, em sua obra *Educação no Brasil*, publicada em 1969, já demonstrava o caráter dual do sistema educacional brasileiro, evidenciando como a escola, historicamente, assumiu uma função de controle e manutenção das estruturas sociais em nosso país por meio de um aparelho de ensino polarizado, em que a educação para o trabalho era destinada às camadas populares e a educação acadêmica em nível secundário e superior, às elites. Disse ele:

A dualidade da educação formal traduzia a dualidade da sociedade brasileira. O sistema provincial e, mais tarde, estadual, de escolas primárias e vocacionais para o **povo**, e do ensino acadêmico secundário e das escolas superiores para a **elite**. Os dois sistemas eram independentes, não dando um passagem para o outro (TEIXEIRA, 1969, p. 295, grifos do autor).

Essa percepção representa inequivocamente a tese segundo a qual a educação não é um problema de aspecto abstrato, mas um problema concreto de intencionalidades claramente manifestas em que tanto sua oferta em quantidade, quanto seus conteúdos em qualidade, são condicionados pela estrutura e dinâmica societárias através da correlação de forças e interesses desencadeada na arena política. Nesse sentido, observamos como as condições mais amplas da sociedade interferem, pelos seus interesses e propósitos, na qualidade da educação que realiza, refletindo nitidamente a relação orgânica entre sociedade, cultura, política, economia e educação, conforme também destaca Kuenzer (2009) ao analisar o problema da articulação entre a preparação para o mundo do trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos.

Frigotto (2010) explicita preocupação semelhante, denunciando o equívoco em se analisar a educação, em seus diversos níveis e modalidades, como algo que se encerra em si mesma, e não como um processo social que se desdobra em uma sociedade marcadamente desigual, excludente e cujos diversos segmentos sociais possuem marcas e lutas históricas específicas. Com base nesse argumento, cabe dizer que os objetivos e as finalidades da Educação Básica, Superior e Profissional são dependentes das relações de poder existentes nos planos estrutural e conjuntural da sociedade e neles se desenvolvem, o que nos permite afirmar que os níveis e modalidades da educação estão localizados no âmbito de um embate hegemônico e contra-hegemônico no que concerne ao tipo de sociedade que se deseja

construir e que, portanto, tal desejo faz parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.

Diante do que foi assinalado, entendemos que a dualidade estrutural presente entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica ainda é algo que marca a realidade educacional brasileira. Apesar dos esforços das políticas públicas em educação das últimas décadas na direção da conexão entre esses dois campos formativos, inúmeras barreiras precisam ser superadas, muitas delas no próprio âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil contemporâneo, como por exemplo:

1. A oposição entre conteúdos de formação geral e os de formação técnica;
2. Ausência de um planejamento escolar consistente capaz de promover diálogos que evidenciem as unidades existentes entre os conhecimentos gerais e técnicos, de modo a oferecer sentido ao que se ensina e ao que se aprende;
3. Fragilidade na contextualização sociocultural dos conteúdos curriculares de ambas as formações: geral e técnica;
4. Dificuldade em recorrer ao desenvolvimento local como eixo conectivo entre conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos; dentre outros (MACHADO, 2010).

Reconhecemos, a partir disso, que o caminho a ser percorrido na direção de um significativo entrelaçamento entre essas duas instâncias formativas é longo e tortuoso, tendo em vista os muitos conflitos de interesses que se manifestam no campo da construção das políticas públicas em educação. Contudo, acreditamos, em concordância com Frigotto e Ciavatta (2010), que outras concepções de Trabalho e de Educação Básica podem ser construídas, embora recebam constrangimentos e limitações do modo de produção capitalista em curso. Concepções estas que contemplem as contribuições de Marx e suas ideias sobre o trabalho como princípio educativo e aquelas a que Gramsci desenvolveu ao pensar em uma escola básica unitária e desinteressada.

É nesse ponto em que adentramos na discussão sobre as potencialidades formativas e problematizadoras que a Sociologia, particularmente, pode oferecer para pensarmos as conexões entre formação geral e formação técnica e, por meio desse horizonte, buscar apresentar sua contribuição para a discussão sobre o Trabalho por meio de categorias teórico-conceituais que aproximem os estudantes dos dilemas concretos de uma sociedade complexa e em constante mudança. Essa aproximação curricular no quadro dos encadeamentos existentes entre escola e contexto social se mostra relevante em razão de um movimento epistemológico que busca apreender a totalidade do real por meio das diferentes visões disciplinares em seus possíveis atrelamentos.

Na trilha desse raciocínio, é relevante pontuar que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em seu Documento Base (2007), assevera a necessidade da *omnilateralidade* como princípio filosófico fundamental para a superação da dualidade histórica que sempre marcou, e ainda marca, a Educação Brasileira. Nesses termos, entender um processo educacional a partir do princípio da *omnilateralidade* significa conceber o ato formativo como potencializador da integração entre as várias dimensões da vida, das quais o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura, a política e economia constituem campos indissociáveis para a compreensão das práticas humanas em sua inteireza.

Com esse espectro omnilateral, o que se pretende, portanto, é a indissociabilidade entre educação geral e educação profissional nos espaços onde ocorram a preparação para a inserção no mercado de trabalho, ou seja, o que se busca enfatizar é o trabalho como princípio educativo desarticulador da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual,

incorporando as competências cognitivas para problematizar o processo produtivo e, dessa maneira, também cooperar para o empoderamento dos sujeitos-educandos e trabalhadores para o efetivo exercício da cidadania plena.

Apoiando essa perspectiva da *omnilateralidade*, Saviani (1991) atenta para os encadeamentos entre educação, trabalho, ação e existência, demonstrando o trabalho em sua dimensão ontológica, ou seja, como prática tipicamente humana possibilitadora da formação geral do ser: “no princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, **com o trabalho, portanto**. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 1991, p. 97, grifo nosso).

Na visão desse autor, entender o trabalho como princípio educativo possibilita superar a concepção de educação orientada exclusivamente pela existência empírica, uma vez que se adota como referência a formação dos indivíduos como membros de comunidades humanas nas quais estão situados. Assim, Saviani (1991) assevera como fundamento precípua da educação o necessário desenvolvimento dos seres humanos para além das exigências colocadas pela divisão social do trabalho, defendendo, portanto, uma ação pedagógica em que seja possível a recuperação da natureza ontológica do trabalho como articuladora da ação com o pensamento.

Diante das palavras de Saviani (1991), concordamos que a Sociologia, como espaço privilegiado para a realização das Ciências Sociais no Ensino Médio, pode contribuir para o resgate da *omnilateralidade* por meio do ensino, na medida em que traz, em suas diretrizes curriculares, a discussão sobre o trabalho como elemento organizativo das sociedades e, sobretudo, como uma das dimensões constitutivas da formação dos indivíduos como seres socioculturais. Cabe considerar, nesse sentido, que, afirmando-se como ciência da sociedade no espaço-tempo da Educação Básica, a Sociologia pode e deve oportunizar a construção de olhares relacionais sobre as práticas sociais em suas plurais formas de manifestação, procurando articular as esferas do institucional (social), do simbólico (cultural) e do político-econômico (poder/trabalho).

Acompanhando essa discussão, explicitamos a própria natureza interdisciplinar da Sociologia, seja no Ensino Médio Regular, seja em sua integração com a Educação Profissional, pois, como porta-voz das Ciências Sociais nesses segmentos educacionais, essa ciência precisa articular ao seu próprio universo cognitivo as teorias, os conceitos e os temas concernentes à Antropologia, à Ciência Política e à Economia, assim como buscar o diálogo com as particularidades das disciplinas tecnológicas, visando, com essa postura, à construção das possíveis vinculações que contribuam para oferecer aos estudantes uma interpretação mais ampliada sobre os seus futuros campos de exercício profissional em suas conexões com a estrutura e a dinâmica da vida em sociedade.

Em apoio ao movimento integrador nos processos de ensino e de aprendizagem que podem ser consolidados na prática curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, recorreremos novamente ao seu Documento Base (2007) para ratificarmos o posicionamento pedagógico segundo o qual

[...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. Os professores de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa, [de Sociologia], etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das

respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade e na sua historicidade (MEC, 2007, p. 52-53, com adaptação).

Resta esclarecer, diante do que foi discutido anteriormente, que a abordagem sobre o surgimento da Sociologia, contemplada no início desta seção, foi proposital para demonstrar que, desde a sua origem, a ciência da sociedade estabeleceu um cordão umbilical permanente com a esfera do mercado e do mundo do trabalho modernos, assumindo uma responsabilidade intelectual pioneira na perspectiva de compreendê-los a partir do estudo científico do tecido social que o gerou: a sociedade capitalista.

Sob esse enfoque, acreditamos que entender como o trabalho, no arranjo societário capitalista se traduz em uma prática humana complexa e contraditória, com profundos enraizamentos e impactos na dinâmica cotidiana dos indivíduos, oportuniza a criação de um pensamento crítico-problematizador e, por isso mesmo, enriquecedor para a formação dos educandos inseridos nos tangenciamentos entre a formação geral e a formação profissional através de um diálogo integrativo sobre as contribuições intelectuais que uma área pode propiciar à outra.

Assim, por intermédio desse e de outros objetivos epistemológicos próprios à Sociologia, distribuídos nos diferentes Eixos Temáticos⁶ dessa disciplina no currículo do Ensino Médio, entendemos que essa ciência é capaz de viabilizar a consolidação de um tipo de conhecimento dialógico voltado para a reflexão sobre o exercício profissional a partir de operadores cognitivos clássicos e contemporâneos que permitem uma leitura crítico-analítica e, sobretudo, desnaturalizada em torno dos dilemas enfrentados pelos indivíduos seja nos diversos contextos de trabalho nos quais futuramente estarão inseridos, seja nas muitas outras esferas do mundo vivido que os envolve.

SOCIOLOGIA, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

[...] a escola, muito além de fornecer instrumentos para o aluno desempenhar uma profissão, [deve criar] as condições para torná-lo capaz de reconhecer suas raízes culturais e os valores que transcendem seu tempo, a fim de compreender a sua inserção no mundo.

Anita Helena Schlesener

“A Escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci”, p.163, com adaptação.

Problematizar a importância do ensino de Sociologia na Educação Básica e, especialmente, de sua contribuição para a Educação Profissional e Tecnológica implica, inicialmente, no reconhecimento de que esse debate reflete, em menor ou em maior grau, um histórico curricular profundamente marcado por ausências e presenças no âmbito do que hoje denominamos Ensino Médio. Tal intermitência provocou, dentre muitos aspectos, a dificuldade da construção de uma *identidade pedagógica* para a Sociologia no currículo da Educação Básica, dificultando, de igual modo, a percepção de sua especificidade epistemológica diante das demais disciplinas, qual seja: o estudo pautado nos princípios do

⁶ Os Eixos Temáticos sugeridos pelos PCN+ (Ciências Humanas e suas Tecnologias) para a disciplina Sociologia são os seguintes: *Indivíduo e Sociedade*; *Cultura e Sociedade*; *Política e Sociedade* e *Trabalho e Sociedade*. É importante ressaltar que esses eixos mantêm estreita vinculação entre si, estando apoiados nos conceitos estruturadores da Sociologia no Ensino Médio, quais sejam: *cidadania*, *trabalho* e *cultura*.

estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais produzidos a partir das relações e interações estabelecidas pelos indivíduos na sociedade.

Assim, em decorrência dessa falta de *identidade pedagógica*, a Sociologia sofreu - e ainda sofre - um processo de estigmatização que lhe confere um *status* disciplinar *inferior* no interior da estrutura curricular da escola de nível médio brasileira, fato que contribui para o fortalecimento de inúmeros preconceitos que a caracterizam como um conhecimento abstrato e de pouca ou quase nenhuma utilidade prática para a vida concreta dos estudantes. Essa afirmação encontra considerável ressonância no recinto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no qual os conhecimentos humanísticos, particularmente os sociológicos e filosóficos, são, em grande medida, preteridos em relação aos conhecimentos das ciências exatas e tecnológicas.

Além disso, e em função do pouco prestígio escolar que envolve a Sociologia, esse componente curricular acabou por transformar-se, em muitas realidades socioeducacionais, em uma *disciplina-apêndice*, cuja “importância” está diretamente relacionada ao complemento da carga horária de profissionais de educação não licenciados para o ensino dos conhecimentos sociológicos. Nesse sentido,

a percepção é de que a disciplina ainda não conseguiu se firmar como componente curricular do Ensino Médio, sendo na maioria das vezes, vista como um complemento da carga horária, podendo ser ministrada por profissionais de outras áreas sem prejuízo para o aprendizado dos alunos (VIEIRA; CUNHA, 2014, p. 9).

Essa representação depreciativa da Sociologia, arraigada em muitas configurações escolares, contribui para distanciar os alunos de seus próprios mundos de vida, já que é no espaço-tempo desse componente curricular em que podem ser desencadeadas significativas situações de ensino e de aprendizagem endereçadas à problematização da complexa rede de relações sociais, culturais, políticas e econômicas que circunda a comunidade, a escola e seus sujeitos.

Em contrapartida a essa realidade pedagógica enfrentada pela disciplina Sociologia, apostamos no aproveitamento dos diversos contextos de vida experienciados pelos estudantes como alternativa didática para tornar as aulas desse componente curricular mais significativas e oferecer possibilidades articuladoras, no campo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, entre os conteúdos específicos a essa disciplina e aqueles constitutivos dos núcleos técnicos e tecnológicos, já que a Sociologia, por excelência, é um campo científico cujos conhecimentos historicamente produzidos estão voltados para a leitura e a problematização das tessituras sociais através de construtos teóricos, conceituais e metodológicos destinados exclusivamente para essa finalidade.

Ademais, é oportuno considerar que esse fundamento didático-pedagógico deve ser extensão de uma prática curricular encarnada no contexto concreto em que vivem os estudantes, ou seja, que expresse um currículo de construção coletiva, dialogada e praxiológica, no qual todas as outras disciplinas também estejam comprometidas com a interpretação da realidade a partir de suas bases teóricas, conceituais e metodológicas.

Entendidas desse modo, as relações cognoscitivas com a realidade passam a admitir um caráter problematizador, por meio do qual os conteúdos disciplinares e os diversos cenários sociais são tomados como objetos de estudo ético, político, pedagógico e epistemológico, visando, assim, ao desdobramento de um trabalho educativo capaz de questionar os problemas

da realidade e, por consequência, forjar ações de intervenção direcionadas à superação das situações conflitivas apresentadas.

Paulo Freire nos provoca para a necessidade de uma reorientação curricular na qual a realidade social seja tomada como ponto de partida para uma educação crítica independentemente de seus níveis e modalidades. Diz ele:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma **intimidade** entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30, grifo do autor).

No centro desse pensamento, um trabalho curricular organizado a partir das demandas da comunidade colabora para o início do processo de conscientização das pessoas, visto que se baseia nas relações seres humanos-mundo, tomando como objeto de estudo epistemológico a realidade na qual estão inseridos. Daí porque Paulo Freire afirma que o ponto de partida para uma educação conscientizadora

[...] esteja sempre nos homens no seu **aqui** e no seu **agora** que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se (FREIRE, 2005, p. 85, grifos do autor).

Apoiados nas reflexões de Paulo Freire, podemos considerar o contexto social como um terreno fértil para o ensino da Sociologia na escola de nível médio em suas interfaces com a Educação Profissional, visto que é na realidade vivida pelos estudantes que se manifestam as relações sociais, as representações simbólicas, os jogos de interesses políticos, as interações com o mundo natural, as práticas econômicas e as invenções científicas e tecnológicas. Todas essas manifestações requerem lentes interpretativas para se conhecer melhor a razão de ser de certas práticas e seus impactos na vida dos indivíduos.

Nessa direção, e tomando em consideração a especificidade da Sociologia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, os conhecimentos sociológicos podem suscitar significativos objetivos de aprendizagem no que respeita ao relacionamento entre conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos, como por exemplo⁷:

SOCIOLOGIA E EDIFICAÇÕES

1. Analisar as relações entre identidade, expressões emocionais e o espaço construído;
2. Compreender a arquitetura como produto cultural do ser humano;

⁷ Optamos por explicitar objetivos de aprendizagem nas interfaces entre a Sociologia e os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados à Educação Profissional ofertados pelos campi do IFRN nos quais os autores deste artigo atuam como professores de Sociologia.

3. Analisar os espaços arquitetônicos como produtos artísticos, culturais e políticos que possibilitam a leitura de uma época;
4. Relacionar a elaboração e a execução de projetos de acessibilidade urbana à dimensão política da vida social, entendendo-os como possibilidades para a construção de cidades democráticas e cidadãs;
5. Conhecer e sentir o próprio espaço urbano e nele identificar problemáticas sociais no uso desse espaço que possam ser discutidas à luz dos conhecimentos técnicos em Edificações.

SOCIOLOGIA E MEIO AMBIENTE

1. Analisar as relações entre o modo de produção capitalista e a cultura do consumismo com ênfase nos impactos ao ambiente natural;
2. Compreender os movimentos sociais ambientalistas como expressões de democracia e de cidadania que questionam e propõem alternativas econômicas em relação ao modo de produção capitalista;
3. Conhecer as diretrizes internacionais colocadas para a promoção do desenvolvimento sustentável e relacioná-las às políticas públicas ambientais de âmbito nacional, regional e local, problematizando-as com base nos conhecimentos técnicos da Gestão e do Controle Ambiental;
4. Desenvolver projetos de intervenção ambiental embasados nos princípios da ética, da cidadania e da democracia ambiental;
5. Conhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais sobre o meio ambiente como patrimônios culturais imateriais da sociedade na qual se encontram inseridos.

SOCIOLOGIA E MINERAÇÃO

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

SOCIOLOGIA E ADMINISTRAÇÃO

1. Analisar os fundamentos históricos, sociais e científico-tecnológicos dos processos produtivos e sua intersecção com a organização da sociedade humana por intermédio do trabalho;
2. Compreender a Administração como um conjunto de saberes científicos elaborados histórica e socialmente que reflete os estágios de transformação social dos modelos de produção econômica e sua vinculação com as relações de trabalho;
3. Compreender a dinâmica de funcionamento das empresas e corporações e as novas tendências de mercado e de gestão nos diversos segmentos, com ênfase na análise de setores públicos e privados e o chamado Terceiro Setor;
4. Discutir as relações entre Estado, Mercado, Cidadania e Democracia e Relações de Trabalho no atual contexto de Reestruturação Produtiva, tomando como referência as inovações mobilizadas no referido contexto;
5. Examinar os cenários de inserção dos jovens no mundo do trabalho por meio dos temas profissionalização, desemprego, inovação tecnológica e empreendedorismo.

Mediante o que trouxemos acima, visualizamos a possibilidade em articular a Sociologia aos conhecimentos peculiares da área técnica, estreitando as relações entre base geral e base tecnológica com vistas a uma formação mais integral. No entanto, cabe esclarecer que, se tomarmos a história da ciência para análise, observaremos que houve, durante tempos, um descolamento entre teoria e prática, expressão e técnica, usuário e produtor, distanciamentos esses que desencadearam, no desenrolar da sociedade moderna, uma grande dificuldade em estabelecer ligações entre a mão e a cabeça, entre o pensar e o fazer, como pertinentemente nos indica Sennett (2013).

O fazer com as mãos representa a técnica, o *homo faber* destacado por Arendt (2007), em uma sociedade cuja pergunta principal é: *para quê?* Esse questionamento é alocado no mercado de trabalho moderno como um valor que não se pode questionar. Em tempos nos quais tudo deve ter seu uso prático e utilitário, a Educação Profissional toma destaque como formadora de indivíduos para as práticas concretas. Mas será essa a sua única finalidade?

Em *O Artífice*, Sennett (2013) trata com exemplos a tese de que o trabalho feito com as mãos é também uma forma de pensar. A partir da reflexão sobre o fazer, de Hannah Arendt (2007), autora central no pensamento sobre o fazer e a ideia de *homo faber*, ao invés de questionar-se *Como?*, deve-se questionar *Por quê?* Nessa direção, Sennett (2013) propõe uma visão mais equilibrada, em que o sentimento e o pensamento vão pertencer, ao mesmo tempo, à dimensão desse fazer. Resgatando a figura do artífice da Idade Média através das figuras dos tutores e aprendizes nas guildas medievais como os primeiros possuidores e transmissores das habilidades artesanais por meio da técnica de ensino, tal atividade entrou em desuso com o advento e a consolidação da grande indústria e sua produção em série e maquinizada.

Essa habilidade artesanal é avaliada como o trabalho que é bem feito, um “impulso humano básico e permanente” (SENNETT, 2013, p.19), portanto, tal habilidade se encontra em todas as épocas e atividades e

abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programador de computador, ao médico e ao artista; os cuidados paternos quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania (SENNETT, 2013, p.19).

No tema aqui tratado, refletir sobre a importância da *imaginação sociológica* na Educação Profissional e Tecnológica é pensar nas possibilidades de engajamento na medida

em que também se provoca reflexões sobre as habilidades técnicas para as quais os alunos estão sendo formados. No que respeita a essa discussão, problematizar sobre a dedicação ao fazer, sobre as motivações, meios e fins dessas ações representa a condição especial do engajamento, segundo Sennett (2013).

Esse autor esclarece que qualquer profissional pode utilizar-se de sua técnica somente para executar sua atividade, sem se dedicar a ela, e que é possível obter resultados também dessa maneira. A exemplo do carpinteiro, tomado como elemento de análise para Sennett (2013), que poderia vender mais se fosse mais ágil e menos caprichoso, ou da técnica de laboratório que, diante de um problema de maior complexidade e, possivelmente fora de suas competências, simplesmente repassaria o trabalho para seu chefe. Porém, um e outro optam, em suas atividades de caráter prático, em não as realizarem apenas como um meio para se alcançar um fim.

Esse artífice, como foi dito, equilibra *por quê?* e *como?*, estabelece a relação da cabeça com as mãos, a ideia dialoga com a prática concreta. O engajamento possibilita à pessoa não realizar uma atividade meramente mecânica, mas pensar sobre o que faz. O que o artífice recebe de retorno, diz o autor, é também uma recompensa emocional, pois tem orgulho de seu trabalho e possui ligação com uma realidade tangível e sensível.

A figura do Deus Grego Hefesto é resgatada, na obra de Sennett (2013), em diversos momentos. Na mitologia grega antiga, aquele é apresentado como um genial e divino ferreiro, artista, arquiteto, construtor de carros e armeiro do Monte Olimpo. Hefesto, filho de Hera e Zeus, comandava o fogo, porém ele era coxo e muito feio, sendo motivo de chacota para os outros deuses. Para compensar a sua deficiência, ele é mostrado nos mitos como um divino artesão à disposição dos outros deuses, executando qualquer tipo de trabalho. Esse defeito de Hefesto representa, para Sennett (2013), a eterna insatisfação da civilização para com seus desejos de glórias.

O artífice domina a técnica pela repetição, não para simplesmente imitar, e sim inventar e reinventar: ele pensa e faz ao mesmo tempo. Assim como para Hefesto, que valora as coisas do cotidiano pelo primor que as executa, mesmo com suas limitações, são simples atos, porém significativos, fala Sennett (2013), que vão dar formas inteligíveis às ferramentas e criações dos homens:

A unidade entre a mente e o corpo do artífice pode ser encontrada na linguagem expressiva que orienta a ação física. Os atos físicos de repetição e prática permitem a esse *animal laborens* desenvolver as habilidades de dentro para fora e reconfigurar o mundo material através de um longo processo de metamorfose. A origem de todos esses poderes é simples, elementar e física como brincar com os brinquedos da infância (SENNETT, 2013, p. 325).

Há, ainda, uma constante tensão na ação do artífice, pois este busca, em sua ação, um processo de aprendizado aberto, isto é, a experiência se dá ao longo do processo, é o caminho que se faz caminhando, de que fala Machado (1984)⁸, pois o que está sendo produzido não é um projeto encerrado. Sendo assim, os fins não se sobrepõem aos meios para o artífice, por isso a possibilidade de abrir espaço no decorrer desse processo, para a colaboração, para a participação de outros, o trabalho do “juntos”, do qual fala Sennett (2013).

⁸ “[...] *caminante, no hay camino, se hace camino al andar* [...]”. *Provérbios e Cantares*, Antonio Machado (1875-1939).

No campo das Ciências Humanas, essa discussão do artífice pode ser encontrada em uma ideia fundamental de Lévi-Strauss (2008), que é a ideia do *bricoleur*. Ao falar do pensamento não domesticado, que pode estar presente tanto no engenheiro como no artesão, podemos visualizar, também, a figura do artífice de que trata Sennett (2013): à medida em que utiliza as mãos, se pode executar várias tarefas e essas tarefas não se limitam a uma simples execução ou cumprimento, mas põem algo de si em seu produto, falam por meio do que fazem.

Como o artífice, o *bricoleur* também não se dá por satisfeito, pois se encontra sempre incompleto. Ele cria as estruturas através dos fatos e, por meio de um processo um tanto fora do comum, os vários materiais buscam se renovar constantemente e, “sem jamais completar seu projeto, o *bricoleur* sempre coloca nele algo de si” (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 37).

Nesse horizonte, e tal como o *bricoleur*, a Sociologia é sempre uma aventura intelectual inconclusa, incompleta e em constante processo de provocação a si mesma. Como disciplina acadêmica em cursos de Ensino Médio, Superior ou em outros, a aventura sociológica e os conhecimentos dela provenientes devem constituir uma narrativa interpretativa sobre o mundo vivido compreensível a todas as pessoas, pois a Sociologia não valeria um minuto da nossa atenção se fosse um saber reservado somente aos especialistas, conforme já advertia Bourdieu (1999).

Assim, a ciência da sociedade deve ser uma ponte pela qual os indivíduos possam interligar suas vivências a contextos sociais mais amplos e, a partir da travessia dessa ponte, ter a capacidade de problematizar o mundo através de novas lentes que também os ajudem a se compreenderem no âmbito das variadas tramas sociais que envolvem suas vidas. Isso nos leva a considerar, em conformidade com Bauman (2015), de que a Sociologia se traduz em um permanente e sempre inacabado “diálogo com a experiência humana” na medida em que encoraja os indivíduos a se confrontarem com seus problemas habituais, a refletirem sobre eles e atuarem de modo mais crítico e reflexivo na realidade.

Com esse pressuposto em evidência, o ensino da Sociologia em nível médio integrado à Educação Profissional não pode temer e nem perder o contato com a esfera pública, pois sua relevância como saber científico está no próprio contexto que toma como objeto de análise. Assim, diante dessa postura dialógica com a experiência humana, Bauman (2015) nos oportuniza uma importante contribuição que, para nós, se reveste de intensa lição pedagógica. Afirma ele:

[...] a função da sociologia é um diálogo/intercâmbio contínuo, infinito fato bilateral como o **senso comum** construído pelas experiências humanas e nelas investido, e isso quer dizer **com os praticantes comuns da vida**, não com os porta-vozes desta ou daquela profissão, incluindo a nossa; hoje, em nossa era profundamente desregulamentada e individualizada, mais que em qualquer outro estágio da história da sociologia. Nesse diálogo/intercâmbio nós aparecemos no duplo papel de professores e alunos, e entramos nele sem qualquer garantia de estarmos certos. Para ser ouvido e entendido nesse tipo de intercâmbio, é preciso aprender a arte de ouvir e entender o que se diz. Praticar a nossa vocação exige uma mistura equilibrada de autoconfiança e humildade. Também requer alguma coragem. Interpretar as experiências humanas não é o tipo de vida que eu recomendaria a uma pessoa inconstante (BAUMAN, 2015, p. 127, grifos do autor).

A importância desse diálogo com a experiência humana ganha ainda mais amplitude quando transposto aos processos de ensino e de aprendizagem concebidos no cenário da

Educação Profissional, uma vez que implica na necessária contextualização do conhecimento técnico, contribuindo para desfazer a falsa polarização entre saberes gerais e saberes tecnológicos. Machado (2010) capta com sensibilidade essa questão ao afirmar:

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isso, porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida como, talvez, o mais importante, não só como requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho. Se a realidade existente é uma totalidade integrada, não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, divide-se e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las (MACHADO, 2010, p. 81-82).

Disso decorre o fato de que a formação de um técnico está para além do domínio sobre o *saber fazer*, pois essa formação requer, indiscutivelmente, o entrelaçamento com a dimensão do *pensar sobre o fazer*, implicando em uma postura crítico-investigativa de professores e alunos sobre como esse conhecimento é produzido socialmente, quais os impactos de sua aplicabilidade, em que contexto foi produzido e com quais intencionalidades e interesses.

Por fim, não poderíamos deixar de enfatizar a centralidade da discussão sociológica sobre o mundo do trabalho como conteúdo curricular imprescindível tanto para formação geral, quanto para a formação técnica. Nesse ponto de vista, a Sociologia do Trabalho tem uma contribuição relevante para a formação em Educação Profissional, pois constitui um eixo cognitivo articulador de diversos saberes que circulam nos âmbitos da formação geral e técnica dos cursos integrados de nível médio, estendendo a compreensão do trabalho como um princípio educativo, conforme já aludimos (Projeto Político Pedagógico do IFRN, 2012, pg. 69).

A compreensão sobre o fenômeno do trabalho perpassa as dimensões histórica, social, cultural, econômica, política e técnica de sua constituição, em contextos societários humanos desde os tempos mais remotos e que nos deixou um legado para a formação humana na contemporaneidade, em virtude da centralidade do trabalho na vida social.

A chamada *formação para o trabalho* é uma realidade que se impõe em um contexto social em que a escola se apresenta como uma instituição mediadora de perspectivas conflitantes, como já discutimos. Por outro lado, a escola, a partir do conjunto de suas práticas, saberes e currículos pode reconectar as mãos e a cabeça, abordando de maneira interdisciplinar o tema trabalho, na perspectiva de uma formação integral que busque garantir a concretização da *omnilateralidade*.

Os objetivos de integração da Sociologia com algumas áreas técnicas aqui exemplificados, tais como Edificações, Meio Ambiente, Mineração e Administração são indicativos de que o diálogo entre os saberes é possível e frutífero.

Assim sendo, articular os diversos saberes do currículo da escola média em educação profissional é um exercício de religar eixos cognitivos ao permitir o diálogo de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio de situações-problemas relacionadas ao mercado/mundo do trabalho e às muitas outras esferas do mundo vivido dos indivíduos. Esse exercício mobiliza saberes, investigações, reflexões e experimentações, através dos quais os

sujeitos em formação podem atribuir sentidos ao ambiente à sua volta, interagir com este e propor estratégias e alternativas para modificá-lo.

Diante do exposto, a Sociologia, como área de conhecimento científica e inserida no quadro dos conhecimentos de formação geral, tem muito a contribuir para a Educação Profissional, na medida em que mobiliza conceitos, teorias e temas consistentes sobre o mercado/mundo do trabalho para a mediação dos diversos conteúdos e práticas, propiciando um rico diálogo sobre a experiência humana nas dimensões formativa e profissional.

ENSAIANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar as interfaces entre a Sociologia e a Educação Profissional nos leva a desafios reflexivos. Este texto ensaiou considerações preliminares sobre as potencialidades formativas e problematizadoras que a disciplina Sociologia na Escola de Nível Médio Técnico pode trazer sobre a esfera do trabalho.

A dualidade entre a formação geral e a formação técnica no cotidiano do ensino em Educação Profissional é uma realidade a ser superada, e a disciplina Sociologia, em sua interconexão com o mercado/mundo do trabalho, pode contribuir para a articulação entre a realidade concreta, os conhecimentos gerais e os conhecimentos técnicos por meio dos Eixos Temáticos que lhes são peculiares, em um movimento epistemológico direcionado à religação pedagógica entre o *saber fazer* e o *pensar sobre o fazer*.

Agrega-se a isso, o fato de que o estudo das problemáticas técnicas estar diretamente encadeado ao contexto social no qual se insere, estando, portanto, circunscrito em uma realidade que é total e, por isso mesmo, estruturado por diversas dimensões que se retroalimentam continuamente. Com essa afirmativa em horizonte, e considerando a formação profissional ofertada no panorama do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, cabe pontuar que, isoladamente, os conhecimentos específicos de quaisquer áreas epistemológicas, sejam de caráter geral ou técnico, são insuficientes para a construção de uma compreensão mais abrangente e interligada sobre a realidade concreta.

Em uma perspectiva exclusivamente disciplinar, o aprender e o ensinar subordinam-se a práticas mecânicas de transmissão e acúmulo de informações, as quais não contribuem para o desenvolvimento, nos estudantes, de um pensar crítico-atuante no interior da multidimensionalidade do contexto em que vivem, posto que o ato cognoscente ampara-se naquilo a que Paulo Freire (2005) denominou *educação bancária*. Ademais, a ação de construção do conhecimento perde a sua identidade relacional e interacional, enclausurando-se nos rígidos limites das áreas de formação geral ou técnica. Assim, fica obscurecido o fato de que

[...] conhecer é **apreender o mundo em suas relações**, um processo necessariamente dinâmico, no qual, através das ações físicas e mentais, os diferentes sujeitos constroem, em uma interação coletiva, novas formas de se relacionar e compreender o mundo (PERNAMBUCO, 1993, p. 24, grifo da autora).

Dessa maneira, corroboramos a ideia de que os estudantes necessitam vivenciar espaços plurais de ação-reflexão-ação em tornos das relações existentes entre os processos educacionais propedêuticos e aqueles desencadeados no domínio da preparação técnica. Essa propositiva se faz necessária para que professores e alunos reconheçam que seus conhecimentos disciplinares

são sempre parciais, tendo em vista que a análise definida por sua esfera epistemológica é igualmente parcial (PIERSON *et al*, 2008).

A partir desse cenário, a Sociologia pode se apresentar como um elo entre as problemáticas de natureza técnico-profissional e a esfera social na qual estas se desenvolvem, haja vista sua própria finalidade científica: a de propiciar o entendimento dos vínculos entre aquilo que vivenciamos em nossa realidade imediata e pessoal e o mundo social mais amplo que nos cerca e nos molda como seres socioculturais amarrados a teias de significados tecidas por nós mesmos.

Nesses termos, a ideia de *imaginação sociológica* destacada por Wright Mills (1982) é crucial para os entrelaçamentos entre a Sociologia e a compreensão das questões técnicas inerentes à Educação Profissional, pois o exercício desse tipo de imaginação permite a potencialização da nossa capacidade de enxergar os eventos técnicos e tecnológicos ocorrentes no mundo humano e seus impactos na dinâmica de vida dos indivíduos como um todo integrado, superando, nesse viés, um entendimento restrito e particularizado em torno desses eventos. Assim, conforme anui Schaefer (2016, p. 3), “a imaginação sociológica permite a extrapolação em cima de observações e experiências pessoais a fim de entender questões públicas e de alcance mais geral”.

Na senda dessa argumentação, a Sociologia, como componente curricular obrigatório no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, precisa e deve conhecer os principais problemas advindos das áreas profissionais para as quais se preparam os estudantes, a fim de que seu arcabouço teórico, conceitual e metodológico possa se traduzir em imaginação sociológica direcionada à interpretação e ao questionamento qualificado acerca de uma sociedade em que a técnica e a instrumentalização dos processos produtivos constituem pilares estruturantes da economia global contemporânea.

É imprescindível, assim, que a Sociologia seja capaz de articular um conhecimento prudente sobre a ciência, sobre a tecnologia e sobre a própria vida, base na qual essas práticas sociais acontecem em seus múltiplos matizes. Nessa compreensão, cabe à ciência da sociedade, mas não somente a ela, a descolonização do mundo da vida, marcado pela hegemonia da racionalidade instrumental, dos mecanismos do dinheiro e do poder que cooperam para a inviabilidade de um sistema social no qual a dignidade da pessoa humana deva se constituir em princípio fundamental para a manutenção da própria vida.

Corroboramos, nessa perspectiva, as palavras de Zatti (2012), quando assevera a necessária indissociabilidade entre uma educação para aprendizagem das competências técnico-científicas e uma educação para a reflexão e a leitura da realidade endereçadas para a construção de um pensamento crítico capaz de problematizar o mundo, tal como já anunciava Paulo Freire na extensão de toda a sua práxis como educador.

Além disso, se todo conhecimento é um conhecimento social, consoante defende Santos (2009), não há razão para dualizar saberes de formação geral daqueles considerados técnicos, pois todo conhecimento geral é profissionalizante na medida em que oferece bases intelectuais para a desenvoltura na vida e, por conseguinte, no contexto do exercício profissional dos indivíduos; de igual maneira, todo conhecimento técnico também é geral, visto que sua origem, seu desenvolvimento e sua aplicabilidade possui bases sociais, culturais, políticas e econômicas nas quais encontra seu espaço de validade e legitimidade.

Por fim, o reconhecimento da identidade pedagógica da Sociologia no Ensino Médio Regular ou Profissional ainda é um processo em construção, contudo, o debate aqui elencado é um passo importante para a construção de pontes que nos levem a caminhos que se fazem ao

caminhar, conforme a perspectiva do poeta Antonio Machado. Caminhos que sejam ensaios de intenções que se façam com o objetivo de estreitar laços entre conhecimentos na Educação Profissional.

O estudo sociológico do mercado/mundo do trabalho, portanto, pode ser uma pista para que esse caminho oportunize aos sujeitos a percepção das pegadas sociológicas no horizonte do estranhamento e da desnaturalização das práticas sociais em sua miríade de manifestações. Com esse objetivo articulador em mente, cabe aos estudantes que se aventuram no campo do conhecimento sociológico no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, uma reserva de coragem para “[...] tematizar as eventuais distorções que se estabelecem no mundo da vida, [...]” (ZATTI, 2012, p. 69) e, sobretudo, para se afirmarem como cidadãos críticos, participativos e autônomos diante dos dilemas de um contexto societário marcado pela liquidez em todos os aspectos da experiência humana.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a Sociologia?:** diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão do sociólogo:** preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** Documento Base. Brasília: SENEb, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: SENEb, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias). Brasília: SENEb, 2008.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIFOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In:* MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Apresentação à Terceira Edição. *In: _____*. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva (Documento Base)**. Natal/RN: IFRN Editora, 2012.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y Cantares**. Madrid: Cátedra, 1984.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In: MOLL, Jaqueline (Org.)*. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. *In: MOLL, Jaqueline (Org.)*. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica. *In: PONTUSCHKA, Nídia Nabis (Org.)*. **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

PIERSON, Alice Helena Campos; *et al.* Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Interações**. n. 9, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica à razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SCHAEFER, Richard T. **Fundamentos de Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

VIEIRA, José Glebson; CUNHA, Lidiane Alves. Apresentação: o ensino de Sociologia na pauta da UERN. *Il*: _____. (Org.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio**. Mossoró/RN: UERN, 2014.

ZATTI, Vicente. Reconstrução habermasiana do projeto emancipatório moderno: educação técnico-científica e o mundo da vida. *Il*: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

Submetido em: Maio de 2016

Aprovado em: Julho de 2016