



**GD 03**

**Ensino de Ciências Sociais e  
Educação Profissional e  
Tecnológica**

***Coordenadores(as):***

*Livia Tavares e Agnes Cruz*

## **Currículo integrado e articulação das Ciências Sociais e Redes de Computadores no Ensino Médio Integrado do IFSP Campus Boituva: desafios e possibilidades**

Agnes Cruz de Souza<sup>1</sup>

André Luyde da Silva Souza<sup>2</sup>

O presente trabalho tem o objetivo de elucidar e contemplar relato de experiência, no processo de reformulação do Ensino Médio Integrado em Redes de Computadores do IFSP Campus Boituva - realizado no período de 2021 a 2022 pela Comissão para Elaboração e Implementação do Projeto Pedagógico do Curso (CEIC), a criação de uma das disciplinas do núcleo articulador que conta com dupla docência: *Informática e Sociedade (BTVINSO)*. O componente curricular associa as Ciências Sociais (Sociologia) à área técnica de Redes de Computadores e, conforme Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é ofertado no segundo ano do Ensino Médio Integrado (EMI).

A proposta da comunicação, que é dos docentes da disciplina, traz brevemente o histórico da reformulação do curso no campus, dimensionando os desafios e possibilidades no contexto da CEIC, destacando-se a área de Ciências Humanas e num segundo momento, apresentar parcialmente os sentidos atribuídos ao componente, a dinâmica e propostas de trabalho (considerando que o componente curricular está em andamento) de articulação curricular em sala de aula (Piunti, Souza e Horta, 2017).

Em 2021 iniciou-se, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) o processo de reformulações de cursos. No caso da educação básica, a Instrução Normativa PRE nº 06 de 22 de junho de 2021 (IFSP, 2021) regulamentou os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao médio, inclusive na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto de implementação dos Currículos de Referência da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional. Tal decurso iniciou-se após a finalização dos Currículos de

<sup>1</sup> Docente do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Boituva. Doutora em Ciências Sociais

<sup>2</sup> Docente do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Boituva. Doutor em Ciência da Computação.

Referência no âmbito do IFSP<sup>3</sup> e de maneira geral, os cursos tiveram que ajustar suas matrizes no sentido da diminuição de cargas horárias e ajustando-se ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT).

No âmbito dos campi, a reformulação ficou a cargo das CEICs, formadas por servidores técnicos-administrativos e docentes dos cursos (contemplando todas as áreas de formação). Os principais desafios enfrentados nas comissões foram referentes às cargas horárias do curso (que foram reduzidas) e as negociações no sentido de que áreas não fossem afetadas de maneiras desiguais nas novas matrizes propostas. No caso do IFSP Campus Boituva, optou-se pela redução do tempo das aulas, que passou de 50 minutos, para 45 minutos e a criação de disciplinas articuladoras entre o Núcleo Comum (NC) e o Núcleo Técnico (NT), conforme destaque do PPC de curso:

(...) a estrutura curricular está organizada em Núcleos Estruturantes que agrupam componentes curriculares de formação geral, de formação profissional e de articulação entre formação geral e profissional. A integração curricular entre a formação comum e a formação profissional está fundamentada em três componentes curriculares que compõem o Núcleo Estruturante Articulador: Matemática Aplicada à Informática, Informática e Sociedade e Gestão de conteúdo para web integrado à Língua Inglesa. A integração curricular ocorrida nesses componentes permitirá ao discente perceber: a aplicação da matemática na informática, por exemplo, por meio da lógica e os impactos positivos e negativos da informática na sociedade. Além disso, o discente poderá praticar a elaboração de conteúdo em Língua Inglesa que poderá ser publicado em ambiente Web. Considerando a informática como área meio, a interdisciplinaridade que perpassa o currículo e é evidenciada no ensino de temas transversais, permite ao discente conhecer diferentes temas, situações e problemas nos quais a informática pode ser utilizada. (IFSP, 2022, pg. 31)

Dessa forma, após debates, possibilidades e discussões, disciplinas do Núcleo Comum (Matemática, Língua Inglesa e Sociologia), articularam-se com a área técnica, compondo a matriz curricular perfazendo disciplinas de dupla docência. Apesar de se tratar de componentes curriculares articuladores, somam-se as cargas horárias junto ao Núcleo Técnico do curso. Abaixo, segue tabela com a organização do NT, conforme PPC aprovado:

---

<sup>3</sup> Os Currículos de Referência do IFSP são documentos que incluem os principais elementos que estruturam os seus cursos (educação básica e superior), compreendendo o perfil esperado dos egressos, os objetivos de cada curso e os conhecimentos essenciais que devem fazer parte da formação dos estudantes. Eles tiveram origem na necessidade de se discutir a identidade e a política de formação da instituição (IFSP, 2021a; Lorenzi e Silva, 2024).

<b>Carga horária da habilitação profissional do técnico em Redes de Computadores</b>	
<b>Componentes</b>	<b>Carga horária</b>
Componentes do Núcleo Estruturante Tecnológico (total)	840 horas
Matemática Aplicada à Informática	60 horas
Informática e Sociedade	60 horas
Gestão de conteúdo para web integrado à Língua Inglesa	60 horas
<b>Total da carga horária relativa à habilitação profissional</b>	<b>1020 horas</b>

Fonte: IFSP, 2022 (p. 32).

A nova matriz do curso foi implementada com as turmas ingressantes de 2023. No que se refere às Ciências Sociais/Sociologia, o curso do EMI em Redes de Computadores conta com seis aulas ao todo: 2 (duas) no primeiro ano (BTVSOC1), 2 (duas) no segundo, sendo a disciplina articuladora (BTVINSO) e 2 (duas) no terceiro ano (BTVSOC2). As demais disciplinas das Ciências Humanas contam também com 6 (seis) aulas sem articulações com o NT (caso de História e Geografia) e 5 (cinco) aulas de Filosofia. Nas discussões e debates da CEIC, considerou-se que a articulação entre Sociologia e Informática contemplaria temas caros à área, além de trazer à tona debates essenciais sobre a relação ser humano e tecnologia, especialmente na contemporaneidade.

Dessa forma, a disciplina Informática e Sociedade (BTVINSO) está sendo oferecida na turma do segundo ano. Conforme consta no plano de ensino:

O componente curricular fornece fundamentos para a compreensão e análise das transformações provenientes do avanço tecnológico e sua influência na vida social, formas de socialização modernas e contemporâneas, compreensão da cultura, política, desenvolvimento social, econômico, tanto local, como global, permeado pela expansão das redes, mídias sociais, indústria 4.0, internet das coisas e as tecnologias de redes sem fio, além de permitir a integração dos fenômenos sociais aos conhecimentos da área técnica do curso. Aborda a educação em direitos humanos e a diversidade cultural baseada nas relações étnico-raciais. (IFSP, 2022, p. 139-140).

Sobre a integração curricular, conforme PPC de curso

(...) será dada por meio do estudo dos conhecimentos relacionados à presença da tecnologia em sociedade e as transformações proporcionadas neste processo, de modo a possibilitar uma integração expressiva entre os conhecimentos da Sociologia e a área técnica do curso" (IFSP, 2022, p. 140).



O conteúdo programático foca especialmente nos debates sobre: 1) Tecnologia e sociedade; 2) Transformações no mundo do trabalho; 3) Tecnologia, cultura e diversidade; 4) Tecnologia, política, poder, democracia, cidadania, inclusão, direitos humanos, relações étnico-raciais, ética e segurança no mundo digital. (Adaptado de IFSP, 2022, p. 140).

Pretende-se, além da caracterização da reformulação do curso de EMI, dimensionar os caminhos e debates promovidos no componente curricular *Informática e Sociedade*, contemplando também relato de experiência das atividades desenvolvidas pelos docentes no primeiro semestre letivo junto aos estudantes.

**Palavras-chave:** Articulação curricular, Informática e Sociedade, Sociologia, Redes de Computadores, Ensino Médio Integrado (EMI).

## Referências

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Ensino. *Caderno Orientativo I: currículos de referência da educação básica e tecnológica*. São Paulo: Reitoria, 2021a. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FCaderno%20Orientativo%20I#pdfviewer>. Acesso em: 20 ago. 2024.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *Instrução Normativa PRE IFSP nº 06, de 22 de junho de 2021*. Regulamenta, no âmbito do IFSP, os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto de implementação dos Currículos de Referência da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica. São Paulo: PRE, 2021b.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Campus Boituva. *Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Curso Técnico em Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio*. Boituva: IFSP, 2022.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *Plano de aula: componente curricular Informática e Sociedade*. Curso Técnico em Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio. Boituva: IFSP Campus Boituva, 2024.

LORENZI, C. C. B.; SILVA, H. M. G. da. Currículos de referência do Instituto Federal de São Paulo: um processo construído por muitas mãos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 5, p. 1-17, 2024.

PIUNTI, J.; SOUZA, A. X.; HORTA, P. Integração curricular organizada por “células” em “trilhas formativas”: uma experiência de criação colaborativa. In: ARAUJO, C. A.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017

**Discurso meritocrático: reflexões a partir da escola profissionalizante**

Ana Alice Lima de Sousa<sup>4</sup>  
Francisco Willams Ribeiro Lopes<sup>5</sup>

O conceito de meritocracia vem sendo debatido como um mote para o fim das desigualdades enfrentadas dentro sociedade, um caminho que sem se desprender do capitalismo traça um efeito distópico (SANDEL, 2023, p. 174) para os menos afortunados, uma possível garantia de oportunidade, desenvolvendo a perspectiva de que as vantagens não podem ser simplesmente herdadas, mas consideradas a partir do que o indivíduo empreende e investe na sua própria vida.

Nesse sentido, é preciso entender também a busca pela mobilidade social ascendente, que carrega consigo uma estrutura aliada ao discurso meritocrático que resulta em uma mudança radical na vida de quem a alcança, sendo o sonho da maioria dos jovens periféricos e por diversas vezes compartilhado com seus pais ou encabeçado por eles, que vieram de estruturas sociais mais fragilizadas ou com muito menos oportunidades (políticas públicas) e fazem de tudo para que seu sucesso transpareça na ascensão social da sua prole.

A reconfiguração da classe trabalhadora descrita através do aporte teórico elencado e analisado por Nogueira (2013), apresenta os fatores que fazem emergir essa nova classe mesmo que ainda não completamente identificada, é marcada pelo processo de mobilidade social de uma parte das classes populares “(...) que se caracteriza principalmente por seu acesso a novos serviços e bens de consumo, além de uma ênfase em suas fortes disposições ao esforço para “melhorar de vida”.” (NOGUEIRA, 2013, p. 4).

Estudar em uma instituição pública brasileira no ensino médio por muito tempo não correspondia a forte possibilidade de um futuro promissor, mas garantia, pelo menos, um emprego formal e um salário mínimo, hoje esse cenário mudou

---

<sup>4</sup> Universidade Federal do Ceará, mestranda no PROFSOCIO - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional e Cientista Social.

<sup>5</sup> Universidade Federal do Ceará, Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) e Sociólogo.

radicalmente. As políticas públicas nas duas últimas décadas se voltaram para a valorização da educação, uma série de investimentos foram direcionados para a ampliação de escolas e universalização da educação básica em geral, além de expandir o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio como critério de seleção para o ingresso nas universidades públicas e privadas.

Neste cenário temos escola profissionalizante no Ceará que se apresenta com um ensino médio que gera muito resultado para o governo, com baixas taxas de evasão e bons resultados diante do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo as escolas estaduais que mais se destacam do Nordeste, além de aprovar para o ensino superior e ainda, estabelecer uma formação técnica direcionada ao mercado de trabalho.

Para Barbosa (2006, p. 34): “O primeiro passo prático das meritocracias, portanto, é garantir igualdade de condições para a competição, e o segundo é estabelecer processos de avaliação que permitam a identificação precisa de hierarquias de desempenho.”. Nesse sentido, mesmo que imperfeita, a educação brasileira tornou-se um caminho possível para o jovem advindo da escola pública tenha alguma possibilidade de ascender em sua carreira, sem parar seus estudos e ingressar na universidade pública por meio de cotas ou mesmo tornar-se bolsista em faculdades particulares, o que não significou ser uma trajetória fácil.

Para Sandel (2022, p. 43): “Por um lado, isso [meritocracia] seria algo para celebrar. Filhos e filhas da classe trabalhadora finalmente competiriam em termos justos, lado a lado, com filhos e filhas de pessoas privilegiadas.”. A entrada de jovens periféricos no ensino superior significou mobilidade social, uma mudança para melhor na dinâmica de vida de muitas famílias pobres brasileiras, entretanto não atingiu a todos, mas sim uma mínima parcela dessa juventude que por muitas vezes sequer chegam a permanecer até a finalização do curso superior.

Nessa perspectiva, a juventude não está isenta deste debate, ela também é influenciada pelo currículo escolar e é neste cenário que seus sonhos e planos são construídos. Os estudantes da escola profissionalizante estão completamente imersos no Novo Ensino Médio, que defende a construção desse indivíduo moldado pelo sistema neoliberal, passam por inúmeras formas de contato com incentivo

meritocrático, desde a sua entrada através de um processo seletivo até as disciplinas da base diversificada traduzem isso.

Esses são alguns fatores que estão constituídos na estruturação deste ensino médio que por sua vez alavancam as posições meritocráticas. Para Costa e Koslinski (2011, p. 255): “A classificação hierárquica das escolas produz efeitos diversos, intra e extraescolares, seja no quase-mercado organizado, seja nos processos internos das escolas. Tais efeitos podem ser identificados como uma disputa por posições em um mercado (...).”

Os componentes curriculares: Empreendedorismo, Mundo do Trabalho e Projeto de Vida podem auxiliar a moldar este jovem nessa estrutura, cada uma possui de 2h (ex: Mundo do Trabalho) a 4h (ex: Empreendedorismo) aulas por semana, uma carga horária ampla, principalmente se compararmos as disciplinas como Sociologia e Filosofia (1h/aula).

A escola profissionalizante é como um retrato da sociedade brasileira atual, repleta de configurações do neoliberalismo, sustentada por uma de suas ferramentas, a meritocracia, que com características individualistas ressaltam o discurso de vencedores e perdedores. Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024, p. 17-18) destacam que esses processos de individualização ajudam na adesão dos estudantes de ensino médio aos discursos meritocráticos, prevalecendo a importância do próprio “esforço” com o apoio do próprio sistema em que estão inseridos.

A ética meritocrática em um sistema neoliberal classifica todas as pessoas entre perdedores e vencedores, isto torna-se uma problemática a partir do momento em que você não compreende de onde vem de fato o sucesso de cada pessoa, o que na maioria das vezes não se dá, por exemplo, pela soma de pequenos esforços repetitivos, na verdade, o sucesso para as classes abaixo da elite se dá pelas oportunidades oferecidas através de políticas públicas, o que transformando-se em exceções.

A aproximação com esses valores tende a distanciar esses jovens e com o passar do tempo as futuras gerações, da prevalência do bem comum, da valorização de políticas públicas que buscam o fim das desigualdades. O diálogo sobre o mundo que queremos ou qual sociedade queremos deve ser cada vez mais tensionada em sala de aula e em



todos os possíveis canais de comunicação, entretanto é substancial parar para ouvir e analisar essa juventude, além disso, pensar o mundo também a partir dela.

**Palavras-chave:** (Escola profissionalizante, meritocracia, mobilidade social).

### Referências

BARBOSA, L. *Igualdade e meritocracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRUNI, L.; SANTORI, P. Meritocracia? Uma ilusão que justifica desigualdades. *Adital*, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/608998-meritocraciauma-ilusao-que-justifica-asdesigualdades>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P.; SANTOS, H. R. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 50, e273348, 2024.

MARKOVITS, D. *A cilada da meritocracia: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SALATA, A. R. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, v. 22, e43097, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.43097>.

SANDEL, M. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

## A Sociologia no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Andressa Alves Kolakoski<sup>6</sup>

Esse resumo apresenta elementos da pesquisa em andamento do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). O estudo concentra-se no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), analisando a Sociologia como unidade curricular nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) e investigando os desafios e as potencialidades presentes nos dezesseis câmpus que atendem essa modalidade.

O objeto de estudo refere-se à forma como os/as docentes de Sociologia no EMI percebem, interpretam e avaliam a unidade curricular de Sociologia na sua prática docente. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino de Sociologia no EMI do IFSC. Para alcançar esse objetivo, busca-se investigar as percepções dos/as docentes de Sociologia acerca de sua formação profissional na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), além de identificar os principais desafios e potencialidades enfrentados pelos/as docentes na sua prática dentro deste contexto.

Como produto educacional, será realizado o I Seminário de Sociologia no EMI do IFSC.

A seleção dos/as participantes ocorreu através de um contato inicial com as Coordenadorias de Gestão de Pessoas dos câmpus que oferecem o EMI, sendo assim, os/as participantes desta pesquisa são exclusivamente os/as docentes de Sociologia desses câmpus.

A revisão literatura envolveu o estudo do estado da arte sobre a produção científica relacionada à Sociologia no ensino médio integrado. Para isso, foi utilizado bancos de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Plataforma Sucupira, SciELO e Google Scholar, com pesquisa por palavraschave: Sociologia, EMI e EPT.

---

<sup>6</sup> Mestranda no programa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnologia em rede nacional – ProfEPT/IFSC, orientada pela Professora Doutora Eliane Juraski Camillo.

O recorte temporal de quinze anos foi escolhido estrategicamente para contemplar o período de criação dos Institutos Federais (IF's) em 2008 e a promulgação da Lei nº 11.684/2008 que tornou obrigatório o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A produção dos dados será realizada entre setembro e outubro de 2024, por meio de um convite enviado ao endereço eletrônico institucional dos/as docentes convidando-os/as a participar desta pesquisa por meio de um questionário elaborado no google formulários. O questionário conterà perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de obter informações sobre as percepções dos/as docentes em relação ao trabalho pedagógico, aos conteúdos de ensino, e ao perfil e formação docente.

Considerando a natureza exploratória e descritiva do estudo, bem como o questionário como instrumento de produção de dados, a análise será realizada utilizando o procedimento de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Na etapa de préanálise, os dados apresentados pelos/as participantes serão sistematizados e analisados quantitativamente e qualitativamente. A exploração do material incluirá a organização e tabulação dos dados em planilhas, além da codificação e categorização dos dados para identificar padrões, tendências e temas recorrentes. O tratamento dos resultados envolverá uma análise comparativa para identificar convergências, divergências e lacunas nos diferentes conjuntos de dados, proporcionando uma visão abrangente e integrada dos desafios enfrentados pelos/as docentes deste contexto específico.

O ensino de Sociologia como unidade curricular no EMI configura-se como um potencial campo de estudo. Diversos/as autores/as têm discutido os desafios e a importância da Sociologia na EPT, conforme indicado por Oliveira (2013), Lima et al. (2016), Guerino e Nunes (2016), Simeão e Nascimento (2019).

Oliveira (2013) argumenta que a Sociologia, devido sua natureza, pode contribuir para o processo de desnaturalização do mundo social. Lima et al. (2016) corroboram essa visão, acreditando que a Sociologia no EMI fortalece o elo entre a formação geral e a formação técnica, ao mobilizar conceitos, teorias e temas sobre o mundo social, propiciando um rico diálogo sobre a experiência humanas nas dimensões formativa e profissional.

Guerino e Nunes (2016) pesquisaram a institucionalização da Sociologia como unidade curricular no EMI junto aos/as docentes do IFSC em 2015, e sua pesquisa

destacou como essa unidade curricular contribui para a formação humanística, crítica e reflexiva dos/as estudantes, para além da sala de aula.

Simeão e Nascimento (2019) apresentam dados sobre a produção de conhecimento referente ao ensino de Sociologia no ensino médio entre 2009 e 2017. Eles identificaram 97 trabalhos, entre dissertações e teses, mas ao refinar a pesquisa para o ensino de Sociologia no EMI, encontraram apenas uma dissertação de 2014, que examinava a relação entre o ensino da Sociologia e a formação político/crítico entre os/as discentes.

Em 2020, Bodart e Tavares mapearam a produção científica no campo da Sociologia Escolar, encontrando 52 periódicos e 124 artigos. Em suas conclusões, observaram que a Sociologia Escolar tem ganhado destaque como uma agenda de pesquisa relevante, abordando temas recorrentes como formação e prática docente, além de currículo e legislação.

A crescente produção acadêmica relacionada ao ensino de Sociologia no ensino médio fortalece esse campo de pesquisa e representa um contraponto às recentes políticas educacionais que visam desestruturar o sistema público de ensino. A compreensão dos desafios e possibilidades enfrentados pelos/as docentes de Sociologia nos cursos de EMI do IFSC contribui para o avanço da pesquisa em Sociologia Escolar e reforça a importância da Sociologia na formação de uma consciência crítica e emancipadora.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Sociologia, Ensino Médio Integrado.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. *Revista de Ciências Sociais*, v. 51, n. 1, p. 353-396, 2020.

GUERINO, M. F.; NUNES, M. O. A perspectiva docente sobre as ciências sociais no ensino médio integrado. *Em Debate*, n. 13, p. 52-74, 2015.

LIMA, J. G. S. A. de; SOARES, A. E. T.; LOPES, J. C. N.; FERNANDES, J. S. G. da C. Sociologia e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: potencialidades formativas e problematizadoras. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 2, n. 5, 2016.



OLIVEIRA, A. Em que a sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? *HOLOS*, [S. l.], v. 5, p. 166–174, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2013.1606>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1606>. Acesso em: 29 set. 2023.

SIMEÃO, J. D. de L.; NASCIMENTO, F. L. S. A produção do conhecimento sobre o ensino da sociologia no ensino médio integrado à educação profissional. *In: COLÓQUIO NACIONAL*, 5.; *COLÓQUIO INTERNACIONAL*, 2., 2019. *A produção do conhecimento em educação profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora*. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2019.

## O Ensino de Sociologia e os PPCs de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília (IFB)

*Diego Azevedo Sodré<sup>7</sup>*

De acordo com Tavares e Bodart (2019), o subcampo de pesquisa Ensino de Sociologia está se autonomizando com mais intensidade desde a retomada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no nível médio em 2008 com a lei federal nº 11.684/08.

Neste mesmo ano, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela lei federal nº 11.892, reestruturando a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Neste sentido, conforme Neuhold demonstra (2019, p. 46), o Ensino de Sociologia e a Rede estruturam-se mutuamente com a criação de cursos técnicos integrados ao ensino médio com planos de curso, que preveem ementas de Sociologia, e licenciaturas de Ciências Sociais, com presença maior de professores de Sociologia - muitos licenciados em Ciências Sociais - *via* concurso público, para executar a expansão da Rede e garantir sua qualidade.

Tal estruturação recíproca ocorreu também porque, conforme assinala Santos & Pinto (2019, p. 139), “a educação profissional técnica de nível médio (...) incorporou na sua estrutura pedagógica a Sociologia como campo de saber fundamental”, já que, de acordo com a lei nº 11.892/2008, os IFs devem “estimular o ‘desenvolvimento de espírito crítico’, [formar e qualificar] cidadãos, e se propõe ‘à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional’”.

Além do mais, está previsto pelo decreto federal 5154/2004 (BRASIL, 2004a) e pelo parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, 2004b) que o ensino médio técnico tem como princípios educativos 1) a centralidade do mundo do trabalho, 2) a indissociabilidade entre teoria e prática e 3) a pesquisa, o que conversa com os métodos das ciências sociais, seus temas, conceitos e teorias.

Assim, sabendo que o Instituto Federal de Brasília (IFB) também foi criado pela mesma lei dos IFs, tendo englobado a então Escola Agrotécnica de Brasília - em

---

<sup>7</sup> Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília. Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense.

Planaltina-DF, e possuindo hoje 10 *campi* com 17 cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), cabe indagar como foi construído socialmente o ensino de Sociologia nesta instituição ao longo de suas fases de expansão. Em que medida a Sociologia poderia estar ou não apoiando a efetivação dos princípios orientadores do EMI?

Para responder estas perguntas, vamos utilizar da teoria disposicionalista de Pierre Bourdieu. O sociólogo entende *habitus* como sistemas de disposições duráveis condicionados por estruturas sociais, que geram e organizam as práticas sociais dos agentes a partir da interiorização da exteriorização; ao mesmo tempo, estas práticas se exteriorizam ao construírem e reconstruírem as estruturas primeiras, dando vida a elas. Adaptam-se às mais diversas situações constrangedoras a partir de estratégias infinitas, mas limitadas na diversidade, para sobreviverem; são “frutos da orquestração social sem serem orquestrados por um maestro” (BOURDIEU, 2009, p. 92).

A seguir, Bourdieu entende o campo social como microcosmo que possui relativa autonomia em relação ao macrocosmo social e outros microcosmos. É “[lugar] de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Logo, cada campo possuirá posições de poder, que serão legitimadas pelo capital simbólico que os sujeitos sociais possuem ou não em maior ou menor medida.

Partindo do princípio que os Planos de Curso (PPCs) são territórios em disputa (ARROYO, 2013), então podem expressar as lutas simbólicas do campo educacional, sendo resultado dos *habitus* dos docentes que o construíram, influenciados pelo prestígio local de sua área de conhecimento, como estes documentos delimitam o Ensino de Sociologia no IFB e o *habitus* do professor de Sociologia?

Logo, o objetivo desta pesquisa descritiva é identificar as condições presentes em cada PPC de EMI que estruturam o subcampo da educação profissional e tecnológica do IFB e os *habitus* dos docentes no fazer cotidiano do ensino de sociologia em nível médio integrado à educação técnica.

Fez-se, portanto, análise de conteúdo de cada PPC de curso técnico integrado no IFB (BARDIN, 1979 *apud* GOMES, p. 87-91), criando as seguintes unidades de contexto: 1) “Sociologia” e 2) “Integração/Articulação”; e as seguintes unidades de registro: 1) carga horária; 2) base tecnológica; 3) competências e/ou habilidades.

Os dados encontrados trouxeram como resultado as seguintes inferências: 1) a Sociologia Escolar tem carga horária pela metade em relação às demais propedêuticas na grande maioria dos PPCs; 2) a base tecnológica, competências e/ou habilidades de Sociologia tem potencial de integração com a área técnica na grande maioria dos PPCs; 3) a grande maioria dos PPCs prevê formas de integração via projetos, núcleo politécnico/convergente e/ou ementário, mas há 2 PPCs que não preveem explicitamente integração entre disciplinas da formação essencial e profissional e 3 que não indicam explicitamente como alcançar tal objetivo.

Se a Sociologia Escolar ensina sobre as diversas áreas da sociedade, incluindo os temas norteadores da Educação Profissional e Tecnológica como educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, além da cultura, e o EMI preza pela integração entre formação essencial e técnica, por que sociologia possui carga horária menor que as demais propedêuticas em quase todos os PPCs do IFB? Os PPCs da modalidade PROEJA também expressam esta contradição? Acreditamos que sim e que a razão possa ser o desprestígio no campo educacional e no subcampo do IFB. Barreiras atitudinais/culturais/ideológicas/corporativistas externalizadas pelos diversos *habitus* da comunidade escolar também são outra hipótese para responder estas perguntas.

Caminhos possíveis para responder àquelas indagações incluem analisar outros documentos norteadores, como Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Político-pedagógicos (PPPs) e as lutas simbólicas que os constituíram na história do IFB, além da percepção sobre a Sociologia e o EMI pela comunidade escolar, em especial, professores de Sociologia do IFB, incluindo suas estratégias de atuação profissional, para entender como experienciam os PPCs, construindo socialmente o ensino de sociologia e o EMI no IFB.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia, Ensino Médio Integrado, IFB.

## Referências

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 21 maio 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 39/2004*. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf). Acesso em: 15 set. 2024b.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEUHOLD, R. R. Um histórico da Sociologia como disciplina escolar na educação básica brasileira. In: NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. (Orgs.). *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

TAVARES, C. S.; BODART, C. N. O ensino de Sociologia nos Institutos Federais: um balanço da produção acadêmica. In: NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. (Orgs.). *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

SANTOS, E. S.; PINTO, G. L. H. Apontamentos sobre a Sociologia no Ensino Médio Técnico Integrado e o pensamento social brasileiro. In: NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. (Orgs.). *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

## Matriz curricular nacional das guardas municipais e o ensino das Ciências Sociais

*Edivaldo Cândido de Jesus Júnior<sup>8</sup>*

O presente resumo tem como objetivo apresentar uma parte do estudo da minha pesquisa de mestrado que trata sobre a matriz curricular de formação das Guardas Municipais e que pode contribuir para as discussões de análise das possíveis interações conceituais, pedagógicas e de conhecimento com o ensino das ciências sociais na conexão com a educação profissional.

Neste sentido, o resumo discorrerá com breves apontamentos sobre a origem, finalidade e conceitos da Matriz Curricular de Formação das Guardas Municipais para contextualizar o percurso das práticas formativas e a interlocução dos saberes produzidos na área da educação profissional e a possível interlocução com o ensino das ciências sociais.

De acordo com Barroso; Souza Martins (2016), o Governo Federal, por meio do Ministério da Justiça, apresentou uma proposta, em vigência, do referencial curricular de Formação das Guardas Municipais como parte do processo de consolidação do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP).

Do exposto, a elaboração do referencial da Matriz Curricular Nacional para Formação das Guardas Municipais, instituído entre 2004 e 2005 e apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), teve como objetivo estabelecer ações formativas com ênfase na atuação preventiva contra a violência e a criminalidade.

Para tanto, o processo de formação está em consonância com a política de articulação integrada entre os entes federados dentro do Sistema Único de Segurança Pública no que “Coube aos municípios e as Guardas Municipais as atribuições de caráter predominantemente preventivo e comunitário” (Barroso; Souza Martins, 2016, pag.106).

Em face de complementar, o relatório desenvolvido pela ONU/PNUD (2013), apresenta recomendações, diante da ascensão da violência e da criminalidade nos

---

<sup>8</sup> Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública e Cidadania da Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios da Universidade do Estado de Minas Gerais - PPGSPCid/FaPPGEN/UEMG Mestrado em Segurança Pública e Cidadania.

países latino-americanos, de ações otimizadas em programas de prevenção, bem como a formação profissional dos agentes de segurança voltados para o trabalho próximo das comunidades e o respeito aos direitos humanos.

À vista disso, o currículo de formação profissional das Guardas Civis Municipais coaduna com as recomendações da ONU/PNUD no que se refere as ações formativas de prevenção e a interação comunitária com foco na pacificação social e na redução e controle da violência e criminalidade.

Dito isso, a Matriz Curricular Nacional de Formação das Guardas Municipais estabelece diretrizes e princípios norteadores pautados em práticas de atuação focados no fortalecimento da cidadania e na relação de proximidade com a população na perspectiva preventiva e comunitária.

Por conseguinte, a Matriz Curricular, composta por eixos temáticos, estrutura didático-pedagógica e atividades multidisciplinares, é parâmetro de formação de agentes da cidadania balizados pelos princípios e diretrizes de proteção dos direitos humanos, ética e reflexões da própria prática preventiva no espaço de atuação de sua competência.

Desse modo, o referencial da Matriz Curricular das Guardas Municipais é um modelo constituído a partir de reflexões e análises de ações que envolvem o próprio o trabalho profissional de atuação, orientações voltadas para uma política de segurança cidadã e o espaço para articulação dos saberes do campo científico.

Não obstante, apesar da organização da matriz curricular propiciarem disciplinas e conteúdo que perpassam pelas discussões das relações humanas e o conhecimento técnico-jurídico, não se é possível afirmar a existência do ensino das ciências sociais na formação profissional das Guardas Municipais.

Nesta perspectiva de análise da matriz curricular das Guardas Municipais, há que se destacar a possibilidade de espaços de discussões que permitam a interrelação do ensino das ciências sociais no tocante as modalidades de aprimoramento das práticas educacionais da área profissional.

Dessa forma, o processo de formação das Guardas Municipais são espaços voltados para a qualificação profissional que devem apresentar uma propositura articulada e inovadora com os saberes científicos, em destaque o ensino das ciências

sociais, com fulcro no aperfeiçoamento das disciplinas e conteúdos formativos, bem como questões conceituais, metodológicas e didático- pedagógica.

A discussão do ensino das ciências sociais, em um contexto curricular de formação das Guardas Municipais, se torna oportuno para avaliar as práticas educacionais da área profissional na perspectiva revisar conteúdos e disciplinas que fazem parte das atividades formativas dos agentes de segurança pública.

Por fim, as reflexões e análises percorridas sobre a matriz curricular de formação das Guardas Municipais e a sua possibilidade de confluência sistemática ao ensino das ciências sociais nas práticas educacionais da área, podem oportunizar espaços de produção do conhecimento e revisões no modo de percepção das ações formativas e da realidade do exercício profissional.

**Palavras-chave:** Matriz curricular, Guardas Municipais, Ciências Sociais, Formação.

## Referências

BARROSO, J.; TEIXEIRA DE SOUZA MARTINS, J. Formação das Guardas Civis Municipais do Grande ABC. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 104-117, ago./set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018*. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jun. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm). Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. *Matriz Curricular Nacional para Guardas Municipais: para a formação em segurança pública*. Brasília, DF: SENASP, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Informe regional de desarrollo humano 2013-2014: seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina*. ONU/PNUD, 2013.



**Matriz curricular densa no CEFET-MG: violência simbólica e impactos na vida acadêmica dos alunos***Eduarda Angelica de Lana<sup>9</sup>**Gabriele Viveiros<sup>10</sup>**Andreia dos Santos<sup>11</sup>*

O presente artigo<sup>12</sup>, é fruto das experiências e inquietações geradas na realização de atividades de iniciação à docência em uma turma do terceiro ano do curso de Edificações no CEFET-MG. Destaca-se que a pesquisa foi realizada entre fevereiro a dezembro de 2023, por meio da atuação no Programa de Residência Pedagógica. Essa prática, resultante de 11 meses de trabalho, suscitou muitos debates quanto ao processo de ensino-aprendizagem da sociologia no Ensino Médio. Ainda mais, refletiu aspectos sobre o fenômeno da violência simbólica, que permeia a formação dos alunos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na unidade Nova Gameleira II do CEFET/MG de Belo Horizonte. Nesse contexto, a violência simbólica é compreendida por Bourdieu (1970: 11) como uma forma de violência que se manifesta de maneira inconsciente entre as pessoas, predominando na imposição das normas do grupo com maior poder social em detrimento daqueles que possuem menos poder.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender de que maneira os alunos do curso de Edificações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) percebem os processos de violência simbólica, que se manifesta na instituição por meio dessa matriz curricular. A expressão “matriz curricular densa” no título deste artigo, refere-se à estrutura curricular presente no CEFET-MG, especialmente no curso de Edificações, onde ocorreu o estudo. Para tal, o método de pesquisa empregado foi o grupo de discussão, que, para Weller (2006: 245) “a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas.

<sup>9</sup> Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduanda em Bacharelado em Ciências na mesma universidade.

<sup>10</sup> Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduanda em Bacharelado em Ciências Sociais na mesma universidade.

<sup>11</sup> Doutora em Ciências Sociais pela UFMG e professora do Curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

<sup>12</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob o número de parecer CAAE 73382223.9.0000.8513, conforme as diretrizes éticas estabelecidas

A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua”.

Nos meses de realização das atividades do Programa Residência Pedagógica no CEFET, pôde-se mergulhar nas vivências escolares dos jovens, que constantemente levantavam temas em sala de aula. Também se observou de que maneira a escola, enquanto instituição presente na socialização de adolescentes, corroborou os mecanismos simbólicos de violência que pudesse trazer impactos adversos na vida dos alunos. O grupo de discussão contou com a participação de 23 alunos. Esse número é correspondente ao de discentes que estiveram presentes na data que ocorreu atividade em um dos *campi* do CEFET-MG.

Além do grupo de discussão, valeu-se da pesquisa exploratória, para a realização da revisão de literatura. Dessa forma, o presente artigo possui impactos diretos nos debates relacionados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que a educação, enquanto instrumento pedagógico essencial para a tomada de consciência, no âmbito da EPT, assume novos moldes, tornando-se preponderante a educação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o trabalho, enquanto produtor e reprodutor da vida material, encontra nos jovens do terceiro ano de ensino médio integrado, mecanismos de adultização que impactam significativamente suas vivências dentro e fora da instituição.

O CEFET-MG se destaca enquanto instituição escolar devido a qualidade de ensino, desempenho dos alunos, capacitação profissional e reconhecimento no mercado. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme analisada neste estudo, revela-se como uma educação tecnicista que se alia a violência simbólica, submetida a uma lógica de mercado. É relevante destacar que o tecnicismo presente no ensino, com sua ênfase na formação para o trabalho, reduz o humano – especialmente os adolescentes abordados neste estudo de caso – a um capital de valor de troca. Como observa Lopes-Ruiz (*apud* COSTA, 2009: 175) o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. Dessa maneira, a instituição prioriza a formação voltada para o mercado de trabalho, relegando a

segundo plano a formação integral, que deveria ser sua principal responsabilidade. Ainda, Mello (2009: 3) ressalta que cabe à instituição acadêmica promover modelos mais abertos, interdisciplinares e engajados de processos educativos, culturais e científicos. Além de especialistas competentes, é necessário formar indivíduos criativos, críticos, e, sobretudo, excelentes cidadãos.

É importante salientar que a “escola passa a ser vista sob a lógica econômica e social do desenvolvimentismo [...] a educação passa a ser vista como um capital que favorece o desenvolvimento profissional, o papel da escola fica reduzido à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho” (CHARLOT *apud* SILVA, 2021: 7). Assim, passa-se educar em função do trabalho, que, segundo Silva (2021: 6) “ao colocar o capital no centro das relações, deteriora a convivência humana e favorece os mais diversos tipos de violência”. Nesse cenário, em que a carga extensa de aprendizagem é valorizada em função do trabalho, coloca-se em cheque de que maneira a educação, enquanto instrumento pedagógico essencial para a tomada de consciência, não se esvazia em prol de uma educação voltada à profissionalização.

Sob essa ótica, tendo a matriz curricular da instituição como ponto de partida para a análise e a violência simbólica como norteadora, é importante destacar que diante da amplitude de conteúdo a serem assimilados e da disparidade de carga horária em relação a outras instituições, emerge o ônus de uma demanda excessiva, impondo aos alunos um significativo empenho para atender a todas as obrigações delineadas pelo currículo. Durante os 11 meses de observação, tornou-se evidente que a sobrecarga engendrada é um fator que vulnerabiliza as experiências desses jovens no processo de aprendizagem, está associada a questões, por exemplo, de saúde mental. Essas exigências, que identificamos como violência simbólica, é percebida como parte essencial do processo para alcançar os objetivos acadêmicos e profissionais.

Através dos discursos trazidos pelos jovens é possível apontar um processo de adultização. Adultização que para a Araujo (2016: 12) trata-se de um neologismo, pois está relacionado aos aspectos característicos de um ser adulto. Logo, o adolescente vivencia processos que rompem com a própria juventude. Durante os anos de estudo, aqueles que, mesmo morando com seus responsáveis, acabam por perder o contato.

Isso ocorre porque os alunos estão “batendo ponto” na instituição às 7:00h e “encerrando o expediente” às 18:20h.

O impacto derivado da extensa demanda imposta aos alunos também é refletido em suas relações familiares. Devido ao comprometimento de grande parte de seus dias na instituição e à utilização das noites e dos finais de semana para realizar trabalhos ou consolidar o conteúdo, os estudantes frequentemente reportam que essa dinâmica os distancia de suas famílias. Essa distância é percebida quando não conseguem dedicar tempo para interações familiares, e quando o fazem, muitas vezes estão exaustos ou enfrentam a falta de compreensão por parte de seus familiares.

Dessa maneira, pode-se considerar que o estresse decorrente de fatores como sobrecarga, isolamento social, pressões por desempenho satisfatório, provenientes tanto de expectativas pessoais quanto do ambiente escolar e familiar, é um precursor de transtornos mentais, tais como ansiedade e depressão. Estas condições têm o potencial de acarretar problemas imediatos e futuros para os estudantes, impactando negativamente suas habilidades de aprendizagem e acarretando prejuízos em diversas esferas de suas vidas, incluindo aspectos sociais, pessoais e acadêmicos. Nesse contexto, torna-se crucial abordar essa temática como uma prioridade nas agendas das instituições educacionais, a fim de repensar seus papéis.

A instituição acaba por reforçar comportamentos e padrões alinhados com a globalização de uma sociedade neoliberal. Sociedade essa onde predomina a noção de livre mercado e iniciativa privada, perceptível em diversas esferas sociais, incluindo a educação. Nesse contexto, os padrões de governamentalidade neoliberal transformam os sujeitos em indivíduos concebidos como microempresas, ou seja, com o advento do capitalismo, os atributos humanos são abstraídos das pessoas e convertidos em valores de troca, adquirindo valor de mercado. Desse modo, a discussão salientada nos leva a refletir sobre a pressuposição de que, para alcançar êxito, tanto profissional quanto acadêmico, os alunos devem renunciar a diversos aspectos de suas vidas, o que nos instiga a questionar a concepção amplamente difundida de educação profissionalizante.

**Palavras-chave:** escola; violência simbólica; CEFET-MG.



## Referências

ARAÚJO, D. D. de. *Adultização infantil no século XXI: uma abordagem histórica acerca das concepções de infância*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70, 2021.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

DE MELLO, A. F.; DE ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 4, n. 3, p. 292-302, 2009.

RIBEIRO, L.; OLIVEIRA, V. Reincidência e reentrada na prisão no Brasil: o que estudos dizem sobre os fatores que contribuem para essa trajetória. *Instituto Igarapé*, Artigo Estratégico, n. 56, 2021.

SILVA, A. et al. *Livro didático PNLD: Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, N. C.; SILVA JÚNIOR, J. E. Bullying na Educação Profissional e Tecnológica: análise crítica sob a perspectiva da sociedade capitalista contemporânea. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 22, 2022.

SCHWEIG, G. R. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 28, n. 56, p. 136-149, 2019.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 241–260, 2006.

## **A Contribuição das Ciências Sociais na Governança da Inovação no IFBA: Reflexões sobre as práticas educativas do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT)**

*Jonatã França Bittencourt<sup>13</sup>*

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma breve reflexão acerca dos espaços funcionais de atuação das Ciências Sociais nos esforços governança da política de inovação no Instituto Federal da Bahia (IFBA), tratado aqui como uma Instituição de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTI). Com um foco nas práticas de apoio do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) ao potencial de ideação dos discentes, o esforço reflexivo tem como base observações advindas da experiência de atuação profissional nos projetos e trilhas formativas do NIT, entre os anos de 2020 e 2023. São apontados, de modo preambular, como os aspectos conceituais das Ciências Sociais podem ser aplicados para ampliar as possibilidades de diálogo das políticas de inovação com as finalidades socioeconômicas preconizadas para os Institutos Federais.

Existe no Brasil um grande movimento de interesse político, econômico e educacional em prol do fortalecimento da Ciência, Tecnologia e Inovação. A Inovação como parte de um processo de desenvolvimento econômico encontra suas bases clássicas em Joseph Schumpeter (1883-1950), mas para além da elaboração econômica, é importante pensá-la também em termos sociológicos. Gabriel Tarde (1843-1904), sociólogo e filósofo francês, defendia a ideia de que a inovação não era apenas resultado de grandes inventores e cientistas, mas também emergia das interações cotidianas entre as pessoas. Tarde acreditava que a inovação poderia ocorrer em qualquer campo da atividade humana, desde a ciência e a tecnologia, até a cultura e as práticas sociais (Howaldt; Domanski; Kaletka, 2016).

Essa importância econômica e social motiva uma importante discussão sobre o papel das instituições do Estado diante dos paradigmas que motivam as ações guiadas pelas políticas orientadoras da gestão da inovação. A educação profissional, técnica e tecnológica é trazida aqui como esse espaço público de observação e

---

<sup>13</sup> Docente EBTT-Sociologia no Instituto Federal da Bahia-IFBA; Doutorando em Ciências Sociais (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS/UFBA); Mestre em Sociologia (ProfSocio/UNIVASF); Graduação em Ciências Sociais (FFCH/UFBA).

interpretação dessas práticas de gestão da inovação, interesse corroborado pelos próprios instrumentos legais que orientam a configuração desses espaços produtores de profissionais versados em ciência, tecnologia e inovação.

As ciências sociais nos espaços de gestão e governança da inovação podem fomentar uma cultura de pensamento crítico e reflexivo, essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Dessa forma, o Instituto não só avança em termos tecnológicos, mas também contribui para o desenvolvimento social e humano de regiões e territórios de identidade. A identificação e análise das necessidades e os desafios das comunidades locais a partir das Ciências Sociais, permite que as inovações tecnológicas e científicas sejam mais alinhadas com a realidade social. Além disso, ao incorporar perspectivas sociológicas, antropológicas e econômicas, os projetos de inovação podem ser desenvolvidos com uma visão mais holística, considerando os impactos sociais e éticos. Tomemos a discussão em torno dos paradigmas orientadores da inovação travada a partir do conceito de Inovação social.

Alguns defendem a importância das parcerias público-privadas e da colaboração entre diferentes atores, como governos, empresas e organizações da sociedade civil, na promoção da inovação social. Essa visão valoriza a combinação de recursos e expertise de diferentes setores para enfrentar desafios sociais complexos (Andion; Ronconi; Moraes et al, 2017). Por outro lado, há aqueles que argumentam que as instituições tradicionais são limitadas em sua capacidade de promover mudanças significativas e que a inovação social deve ser impulsionada por movimentos sociais e iniciativas *bottom-up* (Monteiro, 2019). Essa perspectiva enfatiza a importância da autonomia e da mobilização da sociedade civil na criação de soluções inovadoras.

Assim, inovação social passa a ser considerado cada vez mais como um conceito que potencializa um novo paradigma para as iniciativas de inovação, problematizando o quão aproximadas ou distanciadas das perspectivas mais democráticas (Souza, 2010; Montgomery, 2016) estão as políticas públicas de CT&I dos países, entendendo democráticas aquelas perspectivas não subsumidas ao modelo de mercado.

Os Institutos da Rede Federal de educação profissional, Técnica e Tecnológica, como partícipes desse sistema de promoção de programas de pesquisa aplicada, incubadoras e aceleradoras de base tecnológica, tem a previsão de Núcleos e Diretorias

em sua estrutura de gestão, cuja responsabilidade é pôr em prática o que é preconizado em suas Políticas de Inovação - aprovadas por meio de seus Conselhos Superiores. O documento denominado Política de inovação aponta os conceitos orientadores, dispõem sobre a organização, sobre a gestão das ações, espaços e processos que orientam a produção de inovação, assim como a previsão de conexão da ICTI Pública com outros atores públicos e ICTIs privadas, atores ligados aos diversos ecossistemas de inovação. A construção dessas normativas nos Institutos Federais e outras ICTI de direito público, é orientada pela lei 13.243/2016 que “dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação”. As ICTIs das instituições federais de ensino, considerando a autonomia prevista pela lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Tecnológica, encontram na lei 13.243/2016 a ratificação da autonomia institucional no processo de adequação de suas ações a um modelo ideal típico de Sistema Nacional de Inovação.

O Departamento de Inovação - DINOV ou Núcleo de Inovação Tecnológica - NIT surgiu na instituição em 2005, diante da necessidade de otimizar as potencialidades na área tecnológica, bem como para atender à Lei de Inovação, Lei 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Assim, o DINOV se constitui como núcleo responsável pela implantação, assessoramento, coordenação e gestão das atividades relacionadas à inovação no IFBA. A missão do departamento é gerir a política de Inovação do Instituto Federal da Bahia, disseminando, estimulando, promovendo e acompanhando ações relacionadas à Propriedade Intelectual e Inovação Tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico do país. Hierarquicamente, ele é vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPGI).

As iniciativas do departamento incluem projetos, trilhas de formação e premiações que valorizam a capacidade de ideação dos discentes. Um exemplo são os ambientes de pré-incubação, voltados para a transformação de ideias em protótipos, processos ou serviços com potencial inovador e gerador de propriedade intelectual. Em sua última edição, a iniciativa chamada “Hotel de Projetos” hospedou equipes e suas ideias por doze meses, oferecendo mentorias e incentivos financeiros. O que chama atenção para a iniciativa é o arranjo de hospedagem e acompanhamento dos mais diversos recortes de propostas de inovação dos



discentes, desde a inovação tecnológica, passando pela de processos, serviços e até aquelas que poderiam ser enquadradas como propostas de inovação social.

A prática de oferecer auxílio financeiro e instrucional aos discentes interessados ou envolvidos em inovações também se manifestou através do concurso “Uma Ideia na Cabeça”. Este concurso premiou os *pitches* mais criativos e com maior potencial inovador, valorizando um amplo leque de inovações, incluindo projetos de Tecnologia Social e Assistiva.

A trilha formativa “Empreendedorismo Inovador” destacou-se entre as ações institucionais por sua proposta inclusiva, que abrange diversos tipos de inovação de forma não excludente, contemplando desde modelos comerciais até os de economia solidária. Durante a ação, um mapeamento das ações de inovação social nos campi do IFBA teve um valor estratégico, ajudando a pensar em uma nova configuração de política institucional de inovação. Estuda-se uma nova política mais abrangente, democrática e aderente às necessidades do tripé ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Inovação Social, IFBA, Ciências Sociais, ICTI, Política de Inovação.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016*. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm). Acesso em: 27 ago. 2024.

HOWALDT, J.; DOMANSKI, D.; KALETKA, C. Social innovation: towards a new innovation paradigm. *RAM: Revista de Administração Mackenzie*, [S. l.], v. 17, p. 20–44, dez. 2016.

MONTEIRO, A. O que é a inovação social? Maleabilidade conceitual e implicações práticas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 62, 16 set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/dados/a/TgyQQ73yL9qF5R3xvSS3J9L/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2022.

MONTGOMERY, T. Are social innovation paradigms incommensurable? *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, [S. l.], v. 27, n. 4, p. 1979–2000, 1 ago. 2016.

SOUZA, J. R. *Tecnologias sociais e políticas públicas: um exercício de democratização para o desenvolvimento social*. Rede de Tecnologia Social – RTS, 2010.

**Sociologia do Trabalho, pesquisa e educação profissional:**  
Contribuições das Ciências Sociais no curso Técnico Subsequente em  
Alimentos do IF Baiano

*Livia Tavares Mendes Froes<sup>14</sup>*

Nesta proposta de comunicação oral, compartilho relato de experiência de uma atividade didática avaliativa desenvolvida no âmbito do componente curricular Sociologia do Trabalho, no curso Técnico Subsequente em Alimentos, do Instituto Federal Baiano, campus Senhor do Bonfim, durante o segundo semestre letivo de 2022, iniciado em julho daquele ano.

Os cursos subsequentes são cursos de educação profissional técnica e tecnológica de nível médio com duração de 2 anos. No campus Senhor do Bonfim, o componente Sociologia do Trabalho encontra-se presente nos cursos técnicos subsequentes em Alimentos (20 horas) e de Informática (40 horas).

A atividade foi realizada em parceria com outros três professores dos seguintes componentes curriculares: Princípios da Tecnologia de Alimentos e Controle de Qualidade na Indústria de Alimentos, Informática Aplicada e Matemática. A idealização e formulação da proposta objetivava, sobretudo, viabilizar o diálogo e a colaboração entre diferentes componentes curriculares, evidenciar a confluência entre teoria e prática, bem como estimular uma postura do estudante enquanto sujeito e colaborador ativo do próprio processo formativo (Demo, 1996)<sup>15</sup>.

Diante disso, foi elaborada a proposta didática “Pesquisa sobre Hábitos Alimentares de estudantes do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim”. De caráter empírico e interdisciplinar, a pesquisa teve como objetivo geral compreender os hábitos e escolhas alimentares dos discentes do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim. Tratava-se do primeiro semestre do curso. Desse modo, foram realizadas as adaptações didáticas necessárias ao nível e modalidade do curso.

<sup>14</sup> Professora de Sociologia EBTT do Instituto Federal Baiano, campus Itaberaba. Mestra e Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

<sup>15</sup> Agradeço imensamente aos colegas professores do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim: Amanda Valente da Silva, Diêgo Pereira da Conceição e Geraldo Caetano de Souza Filho, pela parceria. A rica experiência demanda ainda reflexões a respeito da docência compartilhada que, infelizmente, não será possível abordar neste momento.

Todo o processo de desenvolvimento da atividade foi desenvolvido tendo em vista a “face educativa da pesquisa” (Demo, 196), ou seja, preocupamo-nos com o caráter formativo de cada etapa do processo e não apenas com o objetivo final de coleta de dados a serem sistematizados e analisados.

Na comunicação oral, será conferida especial atenção às etapas do processo no contexto do componente Sociologia do Trabalho e a como os conteúdos foram direcionados a fim de potencializar a experiência dos estudantes nesse processo formativo e avaliativo. Será destacada, portanto, a relevância das Ciências Sociais ao instigar a reflexividade e o pensamento crítico na compreensão e atuação no mundo do trabalho, atualmente, bem como no exercício da cidadania (Wolfenbüttel, 2019).

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia; Educar pela pesquisa; Educação Profissional e Técnica; IF Baiano.

## Referências

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

WOLFENBÜTTEL, Rodrigo Foresta. O papel das Ciências Sociais na formação profissional, crítica e reflexiva na sociedade do conhecimento. In: NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, M. R. O. (Org.). *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. 1. ed. Maceió: Café com Sociologia, 2019. 188p

**Desafios de integração curricular da área de sociologia nos PPCs dos Cursos Técnicos do IFMT – Campus Juína***Lucas Tibo Saraiva<sup>16</sup>*

A educação profissional no Brasil tem sido historicamente marcada por um enfoque elitista, visando preparar os estudantes das classes subalternas para o mercado de trabalho, desempenhando ofícios considerados mais simples, reproduzindo uma segmentação entre as dimensões técnica e propedêutica da formação escolar (BRASIL, 2010). No entanto, a crescente complexidade das demandas sociais e do mundo do trabalho tem evidenciado a importância de uma formação integral que contemple também as Ciências Humanas na estruturação dos currículos, não só para ampliar o conhecimento dos estudantes, mas para muní-los de ferramentas de compreensão e intervenção em seu meio social, de uma maneira ética e cidadã (GIDDENS, 2012).

Com a inauguração dos Institutos Federais, conforme lei 11.892 de 2008, inicia-se um movimento de elaboração de cursos técnicos que contemplam a formação para o mundo do trabalho a partir de uma perspectiva interdisciplinar, tendo como lastro a formação politécnica e omnilateral, dentre outros princípios (IFMT, 2022). Concomitante a esse processo, o ano de 2008 também marca a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio por meio da lei 11.684, gerando uma maior visibilidade para as mencionadas disciplinas e para a área de ciências humanas como um todo (OLIVEIRA, 2013).

Este resumo expandido trata da discussão sobre os desafios de integração da disciplina de sociologia nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos institutos federais, tomando como referência a análise dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de Agropecuária, Administração (antigo Comércio) e Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso – IFMT, Campus Juína.

---

<sup>16</sup> Professor efetivo de sociologia do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT – Campus Juína). Mestre pelo programa de pós-graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS/UNIMONTES).



Para a realização desse estudo, utilizou-se de uma abordagem metodológica ancorada na pesquisa bibliográfica e documental. No caso da primeira, buscou-se artigos científicos acerca do papel da área de ciências humanas, em especial da sociologia, nos cursos técnicos e profissionais no Brasil. No caso da segunda, procedeu-se a uma análise dos projetos políticos dos cursos técnicos do IFMT - Campus Juína, em especial do curso técnico em Comércio que passou por recente atualização (2022), transformando-se em curso técnico em administração. Trata-se de trabalho realizado de forma autônoma pelo autor a partir do seu cotidiano escolar, na atuação tanto em sala de aula como nas reuniões de discussão dos PPCs.

Acreditamos que um dos principais desafios para a integração das ciências humanas nos currículos dos cursos técnicos dos institutos federais se dá por uma questão cultural, em que tanto estudantes quanto docentes, muitas vezes, tendem a valorizar mais as disciplinas técnicas, associadas diretamente ao mercado de trabalho, em detrimento das humanas, que são vistas como “menos práticas”. Essa visão reducionista e dicotômica ignora o fato de que habilidades como pensamento crítico, comunicação e compreensão de contextos sociais são cada vez mais valorizadas em diversas profissões. Nesse sentido, a elaboração de competências de caráter técnico e político são igualmente importantes na formação dos estudantes (DEMO, 1991).

No caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFMT – Campus Juína podemos fazer algumas considerações que, apesar de não poderem ser generalizadas, indicam, a nosso ver, certas tendências. Os processos de reformulação de cursos são sempre momentos de tensionamento, em que as diferentes áreas do conhecimento, seja técnico, seja científico, entram em disputa (BOURDIEU, 2004).

No curso técnico em Administração, reformulado no ano de 2022, houve mudanças significativas em todas as disciplinas na área de ciências humanas, com redução de carga horária dos primeiros para os segundos anos. Como estratégia para redução da carga horária, o núcleo das disciplinas de ciências humanas foi amalgamado em um componente curricular de caráter “politécnico”, intitulado “Trabalho e Sociedade” (IFMT, 2022a). A mudança realizada retirou a disciplina de sociologia do segundo ano do ensino médio. Tal modificação aconteceu também com

a área de filosofia. No caso das áreas de história e geografia, houve redução de carga horária de dois tempos para um tempo no segundo ano do ensino médio.

Tais alterações, a nosso ver, produzem efeitos contraditórios. Por um lado, entendemos a preocupação do corpo docente em diminuir a carga horária das disciplinas dentro de sala de aula para oportunizar mais tempo para os estudantes se dedicarem a projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras atividades; por outro lado, demonstramos certa preocupação em diminuir a quantidade de aulas de filosofia e sociologia por já serem áreas com carga horária reduzida no ensino médio.

A iniciativa de organizar uma disciplina politécnica contando com a contribuição dos componentes curriculares da área das ciências humanas acena para a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a sociologia, assim como as outras ciências, possui suas especificidades, com objetos e metodologias próprias, de modo que a criação de uma disciplina que reúna as áreas das “humanidades” corre o risco de reproduzir discussões superficiais.

No caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agricultura e Meio Ambiente, a carga horária da disciplina de sociologia se manteve em 34h para cada ano do ensino médio, totalizando 102 horas no final do percurso, o que significa um tempo de cinquenta minutos de aula por semana (IFMT, 2015; 2016). No entanto, vale destacar que os mencionados cursos irão passar por reformulações, tendo como referência o curso de administração que foi modificado recentemente.

Conforme consta na própria fundação dos institutos federais em seus princípios e diretrizes, a valorização de todas as áreas do saber científico, tanto da base comum como da base técnica precisa ser referência para todos os atores envolvidos no processo de criação e reformulação dos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Por esse motivo, a simples diminuição das cargas horárias não pode ser lida como solução para se alcançar a interdisciplinaridade, pois cada campo do conhecimento conserva suas particularidades, necessitando de tempo adequado para ser ministrado.

**Palavras-chave:** (ensino de sociologia, projeto pedagógico, cursos técnicos, institutos federais).

## Referências

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. D. B. Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

DEMO, P. Pobreza política. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

GIDDENS, A. Sociologia. Trad. R. C. Costa. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao nível médio. Juína, 2015.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Projeto pedagógico do curso técnico em Meio Ambiente integrado ao nível médio. Juína, 2016.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução CONSEPE nº 58, de 09 de dezembro de 2022. Texto-base indutor das diretrizes da educação profissional técnica integrada de nível médio do IFMT. Cuiabá, 2022.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Projeto pedagógico do curso técnico em Administração integrado ao nível médio. Juína, 2022a.

OLIVEIRA, A. Em que a sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? Holos, v. 29, n. 5, p. 166–174, 2013.

**Desafios e possibilidades no ensino de Sociologia em tempos de pandemia nas escolas técnicas estaduais do sertão do Alto Pajeú***Niedson do Nascimento Amaral<sup>17</sup>**Fabiano Custódio de Oliveira<sup>18</sup>**Ricardo Ribeiro Rocha Marques<sup>19</sup>*

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, provocou uma reconfiguração abrupta e global no ensino, especialmente nas instituições de educação profissional e tecnológica, como as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) de Pernambuco.

Essas escolas, vinculadas à Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRESAP), enfrentaram desafios únicos ao buscar garantir a continuidade do ensino de Sociologia em um contexto marcado pela transição emergencial para o Ensino a Distância (EAD) e posterior adaptação ao Ensino Remoto e Híbrido. A crise sanitária evidenciou fragilidades no sistema educacional, mas também revelou potencialidades, sobretudo na incorporação de tecnologias no processo pedagógico.

Este estudo, de natureza qualitativa, foi conduzido com o objetivo de construir um diagnóstico detalhado do ensino de Sociologia durante a pandemia, abrangendo o período de 2020 a 2021. A pesquisa focou nos desafios enfrentados pelos professores das ETEs da GRESAP e nas possibilidades de aprimoramento pedagógico emergentes das práticas adotadas. O ensino remoto emergencial, embora essencial, ressaltou problemas preexistentes, como a carência de infraestrutura tecnológica e a falta de formação específica para o uso de novas ferramentas digitais. Além disso, a adaptação dos conteúdos curriculares tradicionais para os formatos online e híbrido apresentou desafios consideráveis para os docentes.

O estudo utilizou questionários aplicados via *Google Forms* a professores de Sociologia das ETEs, cujas respostas foram analisadas qualitativamente. Os resultados indicaram desafios significativos, como a ausência de suporte técnico

<sup>17</sup> Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Pernambuco (SEE/PE). Mestre em Sociologia (PROFSOCIO/CDSA/UFCG).

<sup>18</sup> Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>19</sup> Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB). Doutorando em Sociologia (PPGS/UFPB).



adequado e a dificuldade em adaptar metodologias de ensino ao formato remoto, conforme discutido por Rondin, Pedro e Duarte (2020). No entanto, também foram observados avanços, como o aumento do investimento em recursos tecnológicos e uma maior inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas, o que foi debatido por Silva (2020).

As conclusões do estudo sugerem que, apesar das dificuldades, a pandemia serviu como catalisador para inovações que têm o potencial de transformar permanentemente o ensino de Sociologia nas ETEs. Os docentes demonstraram resiliência e capacidade de reinventar suas práticas pedagógicas, utilizando as tecnologias disponíveis para manter o engajamento dos alunos e minimizar os impactos negativos da crise sanitária. A disposição dos professores em manter o contato contínuo com os estudantes foi fundamental para mitigar os prejuízos educacionais, alinhando-se com as reflexões de Fernandes (2021).

Este estudo contribui para o debate sobre estratégias de ensino em tempos de crise e destaca a necessidade de um planejamento educacional robusto, que assegure a continuidade e a qualidade do ensino, independentemente das circunstâncias. As lições aprendidas durante a pandemia podem fundamentar o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam equidade e eficiência no acesso à educação, especialmente em contextos desafiadores como o enfrentado durante a COVID-19.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia, Pandemia da COVID-19, Educação a Distância, Escolas Técnicas Estaduais, Inovação Pedagógica.

### Bibliográficas

FERNANDES, S. A. S. Sociologia e ensino remoto: uma análise de narrativas estudantis sobre o isolamento social em uma escola pública do interior paulista. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, 7., 2021, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Editora Realize, 2021. v. 7, p. 01-19.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas – Humanas e Sociais*, v. 10, p. 41-57, 2020.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, p. 262-283, 2020.

## **Perfil de docentes de Sociologia dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia localizados no Rio Grande do Sul**

*Roberta dos Reis Neuhold<sup>20</sup>*

Em 2008, a lei nº 11.892 criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, ligados a ela, uma nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FRIGOTTO, 2018; POZZER, NEUHOLD, 2024). Aquele ano também foi emblemático na história da Sociologia enquanto disciplina escolar (MORAES, 2011; NEUHOLD, 2023; SANTOS, 2017), visto que seu ensino se tornou obrigatório em todos os anos do ensino médio brasileiro (BRASIL, 2008a).

Qual foi o impacto dessa coincidência histórica no ensino das Ciências Sociais nos Institutos Federais, a começar pela constituição do seu quadro docente? Qual o perfil das(os) professoras(es) da disciplina naquela nova institucionalidade?

Essas questões nortearam a pesquisa que deu origem a este trabalho que se propôs a investigar o perfil dos professores de Sociologia dos Institutos Federais localizados no Estado do Rio Grande do Sul. Para respondê-las, realizou extensa coleta de dados na página eletrônica dos 42 *campi* dos Institutos Federais Farroupilha (IFFar), Sul-rio-grandense (IFSul) e do Rio Grande do Sul (IFRS), identificando cada docente do componente curricular. Em seguida, o estudo traçou o perfil daquele grupo de professores, a partir de informações extraídas da Plataforma Integra e da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ao final, construiu um banco de dados sobre a trajetória acadêmica de 66 professores de Sociologia, contendo informações sobre a formação inicial, a titulação e as instituições nas quais foram formados na graduação e na pós-graduação.

A hipótese inicial de que os Institutos Federais reuniriam predominantemente professores-pesquisadores graduados em Ciências Sociais foi confirmada, correspondendo a 94% do total. Em contraste, o Censo Escolar (BRASIL, 2024) aponta que a média nacional de adequação da formação docente em Sociologia chegou ao ano de 2023, após mais de uma década de políticas públicas em prol da sedimentação da

---

<sup>20</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Sociologia (USP), bacharela e licenciada em Ciências Sociais (USP) e Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos).

disciplina no currículo (NEUHOLD, 2023; OLIVEIRA, 2015), a 36,9%. No Rio Grande do Sul, o percentual cai para apenas 19,5% (BRASIL, 2024), perpetuando dificuldades que marcam a história da disciplina no Estado (PEREIRA, 2011; MOCELIN, RAIZER, 2014). Além do alto índice de adequação da formação docente nos Institutos Federais, a titulação mais alta desses docentes é, em 68,2% dos casos, de doutorado e, em 30,3%, mestrado, ou seja, 98,2% concluiu o mestrado ou o doutorado.

Os resultados sugerem que os Institutos Federais compõem um espaço ímpar tanto para investigar quanto para abrigar experiências inovadoras no ensino das Ciências Sociais na educação básica brasileira e na formação de professores. Isso não se deve apenas à formação inicial em Ciências Sociais e à alta titulação de seu quadro docente, mas também ao fato de os Institutos Federais reunirem um conjunto de professores-pesquisadores, formado em instituições de educação superior predominantemente públicas e, no geral, com sólida tradição em pesquisa. Esses professores possuem remuneração equiparada à dos professores das universidades federais, ministram aulas no ensino médio e na educação superior, além de se dedicarem à pesquisa e à extensão. Cabe sublinhar, ainda, que a arquitetura institucional dos Institutos Federais é permeável à dissolução das fronteiras entre o ambiente acadêmico, o cotidiano escolar e a profissão docente (NEUHOLD, POZZER, 2024), um dos grandes desafios da formação inicial de professores.

Ainda que circunscrito ao Estado do Rio Grande do Sul, este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre o perfil dos professores de quase 600 *campi* dos 38 Institutos Federais distribuídos pelo território brasileiro. Os resultados se repetem nos demais Estados, com professores-pesquisadores de Sociologia, em quase sua totalidade mestres e doutores, formados predominantemente em Ciências Sociais.

Este trabalho contou com o apoio do IFRS e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs).

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia; Adequação da formação docente; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Escolar*. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008a.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>.

FRIGOTTO, G. et al. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018. p. 83–112.

IFFAR – Instituto Federal Farroupilha. Integra: Portal da Inovação. Disponível em: <https://integra.iffarroupilha.edu.br/>. Acesso em: [s.d.].

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Integra: Portal da Inovação. Disponível em: <https://integra.ifrs.edu.br/>. Acesso em: [s.d.].

IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense. Integra: Portal da Inovação. Disponível em: <https://integra.ifsul.edu.br/>. Acesso em: [s.d.].

MOCELIN, D.; RAIZER, L. Ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, p. 101–127, 2014.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, v. 31, n. 85, p. 359–382, 2011.

NEUHOLD, R. R. A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: uma leitura a partir das reformas educacionais. *Pedagogia y Saberes*, Bogotá, n. 59, p. 155–169, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17599>.

NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. A tríade universidade, escola e profissão na formação docente: considerações sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 37, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.28819>.

OLIVEIRA, A. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, v. 14, n. 31, 2015.

PEREIRA, L. H. A Sociologia no ensino médio: retratos do cotidiano, a escola, o professor e o aluno. In: *XV Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2011.

SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Ed.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004. p. 131–180.



## A Sociologia no currículo de escolas de educação profissional técnica de nível médio na cidade de Criciúma/SC

Rodrigo da Costa Lima<sup>21</sup>

O Novo Ensino Médio (NEM) aprovado em fevereiro de 2017, através da Lei nº 13.415, estabeleceu o aumento da carga horária mínima de 800 para 1000 horas anuais e uma mudança curricular que se expressou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após um período de transição e adaptação as redes públicas e privadas iniciaram a implementação a partir de 2022, com as turmas do 1º ano do ensino médio, ciclo que se completa durante o ano de 2024, com as três séries do ensino médio totalmente inseridas na nova organização curricular.

O NEM enquanto fruto do Golpe de 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff e levou ao poder Michel Temer, representou os interesses dos setores empresariais na educação. Projeto elaborado de forma autoritária, pois não contou com a participação de entidades representativas dos/as estudantes e dos/as trabalhadores/as em educação. Expressou uma concepção neoliberal de educação, que se refletiu na flexibilização curricular, com base na divisão por itinerários formativos; na negação de uma formação comum, ao reduzir o espaço da formação geral básica definindo apenas Português, Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias em toda a etapa de ensino; e no reforço e atualização da dualidade escolar, que estrutura a educação brasileira (CNTE, 2022). Com a retomada da pedagogia das competências (Ramos; Paranhos, 2022), o NEM sinalizou para o projeto de uma formação subsumida ao mercado, com o objetivo de formar a juventude trabalhadora adaptada as condições de precarização e superexploração do trabalho, presentes no capitalismo dependente brasileiro.

O ensino de Sociologia foi diretamente afetado por tais mudanças. A disciplina que era ofertada de forma obrigatória em todas as séries do ensino médio, desde a promulgação da Lei nº 11.684/08, de 2 de junho de 2008, perdeu a obrigatoriedade após a reforma do ensino médio. O NEM impôs uma descontinuidade no ensino da

---

<sup>21</sup> Instituto Federal de Santa Catarina. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Sociologia, que passou a ser considerada enquanto conhecimento transversal inserido no currículo de forma diluída na grande área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, estabelecida pela BNCC.

O Estado de Santa Catarina foi protagonista na implementação do NEM. Em 2017, antes mesmo da finalização da BNCC para o Ensino Médio e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação (SED/SC) criou a Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, contando com o apoio do Instituto Natura.

Os debates sobre a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foram desenvolvidos por um Grupo de Trabalho constituído em 2018 e que, ao longo de 2020, elaborou o Currículo Base, finalizado em 2021, com a publicação dos cinco cadernos que o compõe. Seguindo as orientações da BNCC, o currículo base catarinense incluiu a Sociologia dentro da área de Ciências Humanas, considerando que a mesma “[...] define aprendizagens centradas na análise, reflexão, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e categorias próprios” (Santa Catarina, 2021, p. 59).

Neste contexto, a presença da Sociologia nos cursos profissionalizantes de nível médio foi afetada por uma concepção de educação tecnicista, no qual a reflexão sobre questões sociais perdeu ainda mais espaço na formação dos/as estudantes. Um retrocesso em relação ao ciclo anterior no qual o conhecimento sociológico ganhou espaço na formação profissional. Segundo Oliveira (2013), a Sociologia tem a capacidade de possibilitar uma contextualização do conhecimento técnico, problematizando as relações de trabalho na sociedade capitalista, no cenário de globalização. Como afirma o autor: “[...] deve-se reconhecer que a Educação Profissional encontra-se ligada diretamente ao processo de desenvolvimento da sociedade industrial, assim como a Sociologia, que pode contribuir para a crítica das formas existentes de sociedade”(Oliveira, 2013, p. 171).

No sentido de analisar as implicações do NEM na oferta da Sociologia nos currículos dos cursos profissionalizantes técnicos de nível médio, tomamos como amostra as principais instituições que ofertam esta modalidade de ensino em Criciúma, localizada no sul de Santa Catarina. A cidade conta com uma população de

214.493 pessoas (IBGE/2022) sendo um polo industrial que abrange setores como o têxtil, químico, metalmecânico, cerâmico; de extração de carvão mineral e construção civil. Como recurso metodológico utilizamos da análise documental, tendo como base as matrizes curriculares dos cursos de ensino médio profissionalizantes ofertados pelas instituições. As unidades de análise são quatro instituições que representam diferentes sistemas de educação profissional, sendo eles as redes federal e estadual, a rede privada e o Sistema S, sediadas na cidade de Criciúma/SC: a) Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), b) Centro de Educação Profissional Abílio Paulo (CEDUP); c) Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SATC); e d) o Serviço Social da Indústria (SESI).

No caso da unidade do Sesi, o NEM foi implementado a partir de 2019, sob a modalidade STEAM (sigla em inglês para *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*). No novo currículo os conhecimentos de sociologia encontram-se diluídos na disciplina de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, que possui uma carga horária de 200 horas no 1º ano, e de 100 horas no 2º e no 3º ano do ensino médio. Totalizando 400h durante todo o curso. Representando cerca de 13% da carga horária do currículo de 3.000 horas. Aos alunos do 1º ano também é ofertada a disciplina de Mundos do trabalho, com carga horária de 200 horas.

Na escola SATC, são ofertados os seguintes cursos profissionalizantes: Informática; Administração; Design Gráfico; Fabricação Mecânica; Multimídia; Química; Eletromecânica; Manutenção Automotiva; Mecânica; Eletrotécnica e Mecatrônica. Que são cursados de forma concomitante ao ensino médio. O NEM passou a ser implementado em 2022, no qual a carga horária da formação geral básica, os conhecimentos de sociologia também se encontram diluídos na disciplina de Ciências Humanas e suas tecnologias, com 128 horas no 1º ano, 64 horas no 2º ano e 96 horas no 3º ano. As ciências humanas representam apenas 7,5% da carga horária do currículo. Considerando que as áreas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia são trabalhados dentro desta única disciplina, podemos identificar o quanto os estudantes foram privados destes conhecimentos. O currículo ainda possibilita que os alunos optem pelas ciências humanas como uma trilha de aprofundamento, no decorrer do ensino médio.

No CEDUP Abílio Paulo, a Sociologia manteve-se como um componente curricular, com carga horária de 64 horas no 1º ano, e 32 horas no 2º e 3º anos, totalizando 128 horas durante todo o ensino médio, que é ofertado de forma integrada na instituição. A carga horária da disciplina corresponde a 4,2% do total do curso de 3 mil horas. A unidade implementou o NEM em 2022, apresentando uma redução na área de ciências humanas na rede estadual de educação profissional. Mesmo diante deste retrocesso a Sociologia conseguiu manter seu espaço como componente curricular, da mesma forma que as outras disciplinas da área de humanidades.

Por fim, o IFSC – Campus Criciúma, a oferta de ensino médio integrado dos cursos de química, mecatrônica e edificações, não foi alterado após a reforma do ensino médio. A instituição teve a última atualização curricular no ano de 2106, e a implementação ocorreu a partir de 2017. A disciplina de Sociologia é ofertada nos três anos do ensino médio, sendo 40 horas em cada um deles, como componente curricular, contabilizando um total de 120 horas durante todo o curso. O que corresponde a 3.5% da carga horária total dos cursos que são de 3.360 horas.

Ao analisarmos o que ficou da Sociologia nos currículos podemos perceber que nas escolas privadas, a disciplina ficou diluída na grande área das Ciências Humanas, perdendo sua presença como componente curricular. Já nas escolas públicas, ela manteve-se como uma disciplina específica, mas contando com uma presença muito reduzida na formação dos estudantes, o que sinaliza para uma hegemonia da concepção tecnicista na formação profissional, ainda que os cursos sejam ofertados de forma integrada.

**Palavras-chave:** Sociologia; Novo Ensino Médio; Educação profissional e técnica.

## Referências

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Autoritária e regressiva reforma: o Novo Ensino Médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 7-12, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

OLIVEIRA, A. Em que a Sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? *Holos*, Natal, v. 5, p. 166–174, 2013. DOI:



<https://doi.org/10.15628/holos.2013.1606>.

Disponível

em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1606>. Acesso em: 28 ago. 2024.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). *Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica*. Florianópolis, 2020.

**Educação Antifascista: Práticas de ensino de Sociologia com estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFSC - Campus Criciúma***Sabrina Rosa Paz<sup>22</sup>*

A presente proposta apresenta experiências vivenciadas no âmbito do projeto de ensino “Educação antifascista: refletir para construir relações que excluam a depreciação, a exclusão e o extermínio do outro”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, Campus Criciúma. O que propomos neste trabalho é uma discussão sobre a importância de uma educação antifascista, pois, apesar dos inúmeros estudos sobre o holocausto, bem como suas consequências e a violência praticada contra diversos grupos sociais, pesquisas apontam que cresce no Brasil e em Santa Catarina o número de células com ideários nazistas (DIAS, 2007), não sendo incomum que estudantes contestem fatos relacionados ao período, como o genocídio. Além disso, um número significativo de jovens apoia propostas autoritárias de políticos e atacam minorias, ou seja, a geração que não vivenciou esse passado e foi pouco tocada por seus efeitos (Schurster; Gherman, 2020).

Também é fato que alguns profissionais da educação sentem-se desconfortáveis em abordar temas sensíveis em sala de aula, adotando uma postura dita de neutralidade diante do contexto histórico-político vivenciado pelos(as) brasileiros(as) nos últimos anos. No contexto em que o projeto foi realizado, o movimento “Escola Sem Partido” ganhou aliados internos e externos à comunidade escolar, impondo uma mordaça aos(as) educadores(as) (Frigotto, 2016).

Na Unidade Curricular de Sociologia, a ascensão dos movimentos fascistas é pouco abordada em sala de aula, assim como as características que envolvem esse movimento. No entanto, é um assunto de extrema importância já que o(a)s jovens, em seus relacionamentos e em suas buscas por formar identidades e grupos podem ter contato com grupos extremistas.

Nesse sentido, o projeto de ensino pretendeu produzir questionamentos contemporâneos, frente ao que o mundo viveu no Período Entreguerras e a ascensão

---

<sup>22</sup> Professora EBTB de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Mestre em Ciências Sociais.

dos regimes fascistas, buscando comparar alguns temas violentos que vivemos na atualidade com os fundamentos desse movimento que abalou a História do mundo.

Desse modo, a ideia foi que os alunos tivessem algum conteúdo histórico para, fundamentalmente, pensar o presente.

Como afirma Schurster e Gherman (2020), é possível inferir que os fascismos como ideia e/ou como visão de mundo não morreram com Mussolini (1922-1944) e Hitler (1933-1945). A ideologia fascista continua ativa e, por meio da violência atuam na sociedade, embora seus seguidores possam evitar ser denominados fascistas.

Atentando para as contribuições de Sandra Costa e colaboradores (2017), não foi preocupação do projeto a quantidade ou as lacunas dos conteúdos apresentados, mas o modo como foi trabalhado o tema, na busca por mudar a mentalidade para não se reproduzir a violência. Assim, buscaram-se estratégias metodológicas coerentes com a concepção de Direitos Humanos apresentada, em oposição à suposição de que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente, como preconiza Candau e Sacavino (2022).

Tomando a pesquisa como princípio educativo (Demo, 2006), articulou-se o desenvolvimento do projeto com a unidade curricular de Sociologia ministrada nos cursos/turmas dos estudantes dos segundos anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC, Câmpus Criciúma. Para trabalhar conceitos, tais como: desigualdades, diversidade social e Direitos Humanos, foi proposto a realização de uma instalação sobre o nazismo e o neonazismo como recurso didático do ensino de Sociologia. O intuito foi contribuir para o desenvolvimento de uma empatia histórica.

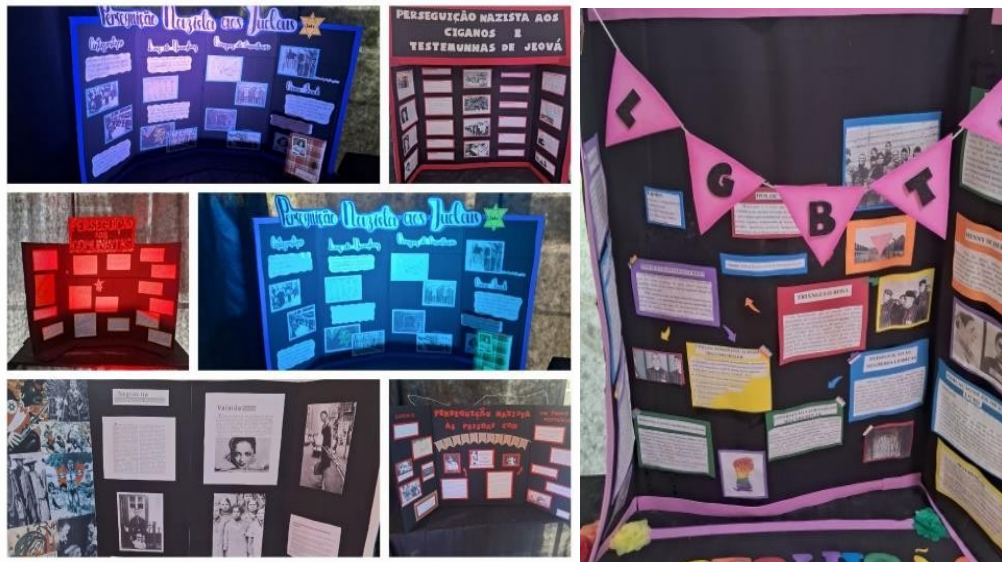
O objetivo geral do projeto foi atender a demanda de ações voltadas a discutir processos históricos para compreender um fenômeno que precisa ser combatido, por meio da realização de: i) discussão de textos que oportunizassem reflexões para o desenvolvimento de uma visão crítica e humanizada sobre a emergência dos movimentos fascistas pós-primeira guerra mundial e o desrespeito aos direitos humanos, ii) visitas virtuais a Museus do Holocausto, iii) investigação das histórias das vítimas de diferentes grupos sociais que sofreram/sofrem perseguição nazista/neonazista iv) bem como a prática de uma instalação na qual foi valorizado o



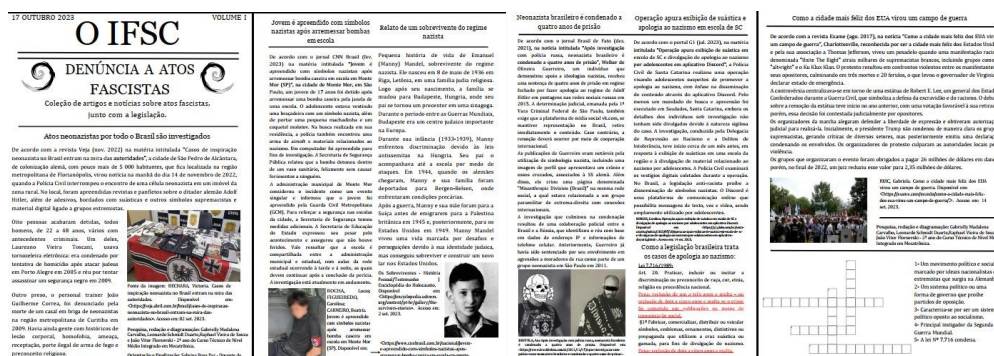
protagonismo discente e onde foram expostos os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto na I Semana para a Diversidade Social e Direitos Humanos do IFSC, Câmpus Criciúma, realizado no mês de setembro de 2028.

Para além das discussões de cunho teórico e pragmático, a realização de atividades práticas constituiu como uma importante ferramenta na valorização de outras formas de comunicar o conhecimento aprendido, diversificando as formas de registro e comunicação no ambiente escolar, o que vai ao encontro de uma visão crítica e emancipatória.

Segue imagens de alguns trabalhos expostos pelo(a)s estudantes:



Fonte: acervo do projeto (2023)



Fonte: acervo do projeto (2023)

A avaliação das atividades aconteceu de forma processual, de maneira a identificar em que medida os objetivos foram sendo alcançados, com o intuito de, caso necessário, fosse realizado intervenções no processo de execução do projeto visando



alcançar o objetivo principal. Para isso, foi proposto formulário de avaliação das atividades realizadas para que os/as estudantes apontassem aspectos positivos e de investimento sobre as diferentes vivências oportunizadas pelas atividades do projeto.

O(a)s estudantes reconheceram a importância da realização do projeto para uma educação antifascista, bem como que construíram aprendizagens significativas, como também identificaram que enfrentaram desafios/dificuldades ao longo do processo (o que também foi observado pela professora). Tais situações apontam para a necessidade de continuidade (e, sobretudo, com mais engajamento) de ações voltadas à Educação com essa temática de modo que as relações possam ser mais colaborativas, mais tolerantes e de respeito às diferenças, ajudando a dirimir os conflitos, no intuito de garantir, também, a permanência e êxito do(a)s estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia; Educação Antifascista; Educação para os Direitos Humanos; Pesquisa como Princípio Educativo.

### Referências

ANDAU, V. M. F.; SCAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319/8741>. Acesso em: 13 set. 2024.

COSTA, C. O.; GOMES, V. R.; COSTA, S. R. R. Teorias fascistas: discutindo o fascismo em sala de aula. *Maiêutica – Curso de História*, v. 5, p. 79-88, 2017.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, A. A. M. *Os anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na internet*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MUSEU ESTADUNIDENSE MEMORIAL DO HOLOCAUSTO. Disponível em: <http://www.ushmm.org/information/exhibitions>. Acesso em: 31 jul. 2028.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/>. Acesso em: 31 jul. 2028.

FRIGOTTO, G. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. *e-Mosaicos*, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.

SCHURSTER, K.; GHERMAN, M. Como lidar com os fascismos hoje? *Cadernos do Tempo Presente – UFS*, v. 11, p. 3, 2020.

**Sociologia no IFMG: perfil dos professores e reflexões sobre o ensino de sociologia nesta instituição***Sintia Soares Helpes<sup>23</sup>*

Ao iniciar minha jornada docente no Instituto Federal de Minas Gerais, IFMG, há aproximadamente 5 anos atrás, um fato chamou minha atenção: embora minha formação e o concurso no qual fui aprovada fosse em ciências sociais, as disciplinas de filosofia, além das de sociologia, ficariam sob minha responsabilidade. Percebi, posteriormente, que isso acontecia em diversos campi do instituto, sendo, portanto, algo naturalizado pelo corpo docente e pelos gestores. O cenário era, e ainda é, o seguinte: muitos professores com formação em ciências sociais lecionando as disciplinas de filosofia e, da mesma forma, muitos professores com formação em filosofia lecionando sociologia. Isso não acontece por acaso.

Defendemos, neste trabalho, que existe um consenso no imaginário social escolar de que a sociologia e a filosofia são vistas enquanto disciplinas menos importantes para o aluno, não importando, dessa forma, se o profissional que leciona estas disciplinas está, de fato, apto ou não para isso. E tal pensamento possui uma base material bastante sólida para existir: as disciplinas de sociologia e filosofia foram retiradas e incorporadas no currículo escolar do ensino médio diversas vezes ao longo da história. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 chama atenção para a necessidade de que o aluno de Ensino Médio apresente "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1996), porém a inclusão destas disciplinas na grade curricular permaneceu como opcional até a aprovação da Lei 11.648/2008, que determina: "serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio" (BRASIL, 2008). Desde então, diversas questões relacionadas ao conteúdo a ser lecionado, metodologia e formação de professores são levantadas e parcialmente respondidas. Dessa forma, nos últimos anos professores e pesquisadores vêm se empenhando em ajustar a disciplina ao Ensino Médio.

---

<sup>23</sup> Doutora em Ciências Sociais -UFJF. Docente em sociologia e filosofia – IFMG.

No momento em que a disciplina ainda estava passando pelo processo de consolidação no Ensino Básico, é votada a Lei 13.415/2017, conhecida como "Reforma do Ensino Médio", ainda durante o governo Michel Temer. Tal Lei prevê alterações substanciais no currículo, sem que, para isso, tenha sido realizado um amplo debate entre estudiosos do tema e trabalhadores da educação, deixando os professores inseguros quanto ao futuro do Ensino Médio e do espaço destinado à Sociologia neste novo modelo (FRAGA; HELPES, 2017). Em 2024 é votado a Lei 14.945/2004 (Lei atual do Novo Ensino Médio) que revoga parcialmente a lei anterior, mas mantém seus principais pontos, inclusive mantendo a flexibilidade da oferta das aulas de filosofia e sociologia. Embora os Institutos Federais não tenham aderido à Reforma do Ensino Médio, percebemos efeitos práticos dessa mudança também nas nossas escolas, inclusive através do material didático fornecido, que passa a ser por área do conhecimento e não mais por disciplina.

Dessa forma, considerando o descaso histórico da educação brasileira com o ensino de sociologia e movida pela forma com que o instituto tratava a questão, interessei-me por escutar os professores de sociologia do IFMG, saber quais suas demandas e seu perfil acadêmico. Assim, foi enviado um questionário para cada um dos 18 campi do instituto, a fim de fazermos um levantamento sobre o perfil profissional e acadêmico dos nossos docentes de sociologia, bem como escutar suas demandas e reflexões. Alguns docentes já enviaram suas respostas e outros ainda não. Quando um número significativo de docentes responderem ao questionário, faremos um levantamento do perfil destes professores e de suas demandas que, espero, terá como consequência prática a apresentação dos resultados neste congresso e também um relatório enviado para a reitoria do IFMG, a fim de que a voz dos professores possa ser ouvida pelos gestores da instituição.

**Palavras-Chave:** Ensino de Sociologia; Instituto Federal; Formação de Professores

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394/1996 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a reforma do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

FRAGA, P.; HELPES, S. S. A dor e a delícia de lecionar Sociologia no Ensino Médio: a experiência de professoras e de professores da rede pública de Juiz de Fora. *Teoria & Sociedade*, [s. l.], [s. n.], [s. d.]. Disponível em: <[link ausente no original]>. Acesso em: 5 jan. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. [intervalo não indicado], abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a1>. Acesso em: 6 jan. 2017.

OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia, Estado Nacional e Reflexividade: dilemas da modernidade. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos às ciências sociais*. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2012.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. Didática e ensino de Sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos às ciências sociais*. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2012.

PEREIRA, L. H. Mudando o rumo dos ventos: a Sociologia no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos às ciências sociais*. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2012.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.