

Racionalização No Ensino Profissionalizante: Um Estudo Sociológico Do Centro de Educação Profissional (CEDUP) Hermann Hering¹

Bruna dos Santos Bolda

Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

Pesquisadora

RESUMO

A racionalização da vida reflete na educação, especialmente no ensino profissionalizante. Nesse intento, a partir das contribuições teóricas de Max Weber para a Sociologia da Educação e fixação da Sociologia como saber acadêmico, objetiva-se analisar o processo de racionalização no ensino profissionalizante. Para tanto, recorreu-se ao estudo de caso do Centro de Educação Profissional (CEDUP) Hermann Hering. Os resultados obtidos foram que há a exigência do diploma de conclusão do ensino médio para a obtenção do certificado de formação técnica e que as potencialidades de carisma são desenvolvidas na apresentação obrigatória de seminários. Com isso, conclui-se que a meritocracia permeia esse ensino e que as subjetividades são racionalizadas no processo.

Palavras-chave: Racionalização; Ensino Profissionalizante; CEDUP.

1 INTRODUÇÃO

O ditame da racionalização e burocratização levou ao acesso dos cidadãos a dados acerca do governo, fazendo com que os ideais democráticos vigorassem nos países capitalistas. Não obstante, a especificidade do capitalismo ante aos demais modos de produção se encontra na aliança entre ética religiosa e espírito empreendedor (WEBER, 1983).

A busca incessante por lucro aliada a uma vida regrada, de trabalho disciplinado e diário e da crença de que o enriquecimento é benção divina foi o ambiente ideal para a concretização do sistema capitalista. “Quando o ascetismo foi levado para fora dos mosteiros e transferido para a vida profissional, passando a influenciar a moralidade secular” (WEBER, 1967, p. 130). Nesse sentido as escolas profissionalizantes foram fundadas, objetivando a produção de operários para o trato burocrático do Estado e indústrias.

O campo de análise da pesquisa é o Centro de Educação Profissional (CEDUP) Hermann Hering, localizado na cidade de Blumenau. Observou-se quatro (04) aulas de Sociologia de diferentes turmas de 2º ano do Ensino Médio, todavia, todas do curso técnico em Administração. A partir desses estratos de pesquisa objetiva-se traçar o panorama teórico de Max Weber, especialmente no que tange às suas contribuições para a Sociologia da

¹ Trabalho apresentado no III Simpósio Internacional de Inovação em Educação 2015

Educação e para a fixação da Sociologia enquanto saber acadêmico, para, então, analisar o processo de racionalização e meritocracia no ensino profissionalizante.

2 A TEORIA WEBERIANA E A MERITOCRACIA EDUCACIONAL

Max Weber, alemão nascido em 1864, escreveu sob influência das teorias kantianas, neokantianos e do pensamento social alemão clássico. Fundou a teoria sociológica compreensiva, que visa analisar a sociedade sob a unidade do sujeito. Nessa perspectiva, a sociedade não é compreendida exterior e superior aos indivíduos, como em Durkheim, mas é apreendida na análise do conjunto das ações individuais.

As ações individuais são autônomas - pois são de responsabilidade única do sujeito – e, simultaneamente, influenciadas pelo contexto social e histórico em que acontecem. Justamente por intermediar o indivíduo ao contexto e estrutura sociais, a ação social é o objeto de análise de Weber. E o seu objetivo está em compreender o significado de tais ações sociais.

Para tanto, Weber propõe que o ofício do cientista social, a fim de obter a análise sociológica compreensiva cientificamente válida, deve estar imerso por neutralidade axiológica. Para tanto, deve articular o despojamento dos juízos de valores a fim de incutir juízos de fato. Ainda, deve dominar o estabelecimento de tipos ideais, visto que possibilitam a construção de uma constante para a comparação das teorias com a realidade pesquisada.

Assentado nesse método, Weber estabeleceu tipos ideais de ação, que abarcam a estratificação social. Cada um deles delimita a pertença a estratos sociais diferentes. O interesse econômico estabelecido pela posse de propriedade motiva a determinação da situação de classe. Já a estima pelo status é instituída pelo prestígio, posição social e estilo de vida comuns. Por fim, o interesse político estabelece-se pelo poder adquirido através do partido.

Ademais, Weber classificou tipos ideais de poder, ou seja, maneiras pelas quais se perpetua o poder. A dominação carismática diz respeito à capacidade de liderança individual e na confiança adquirida pelo discurso. O poder tradicional é legitimado pelas normas, valores tradicionais e costumes. Já o poder legal, também conhecido como racional-legal, se dá através de regras racionalmente estabelecidas e legitimadas por um estatuto. Vale destacar que a expressão máxima da dominação legal está no Estado e sua burocratização.

“O Estado é uma comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um determinado território” (WEBER, 1982, p. 98). Nesse

intento, além do monopólio da força, possui o poder legal a seu favor. Esse dualismo abarca, portanto, a materialização da estrutura burocracia do Estado moderno e efetiva o processo de racionalização do ocidente – “esta racionalização da conduta dentro deste mundo. Mas para o bem do mundo do além, foi a consequência do conceito de vocação do protestantismo acético” (WEBER, 1963, p. 109).

Nesse sentido, o trabalho é visto como fator de desenvolvimento e de salvação espiritual. Entretanto, na medida em que a busca pela riqueza transcende os padrões éticos religiosos e assenta-se nas paixões mundanas, o ocidente racionaliza-se e passa a ser movido pelo sistema econômico. O desencantamento do mundo media o trâmite de substituição das concepções religiosas pelas racionalizadas de existência e reflete diretamente sobre a harmonia das relações de trabalho. Dessa forma, insurge os conflitos entre patrões e trabalhadores.

O socialismo científico, para Weber, é uma possível resposta econômica para os embates desde que baseie-se na economia coletivista.

Uma economia, portanto, em que em primeiro lugar não exista lucro, que é a condição base em que os empresários privados regulam a produção sob seu próprio risco e em seu próprio benefício. [...] Em segundo lugar. Não existiria a denominada “anarquia de produção”, isto é a concorrência entre empresários (WEBER, 1993, p. 104).

Nesse sentido, o mote do sistema socialista é estatizar o poder a partir da burocratização, a fim de aumentar a rentabilidade produtiva. As investigações acerca do capitalismo e possíveis propostas de intervenções continuaram em produção no meio acadêmico, mais especificamente na Alemanha, França e Estados Unidos.

3 SOCIOLOGIA ENQUANTO SABER ACADÊMICO

Enquanto área científica consolidada academicamente, a Sociologia recebeu influências de pensadores que procuraram compreender as transformações capitalistas, como Auguste Comte, Saint-Simon, Karl Marx e Friedrich Engels. A partir disso, sofrendo ampliações, releituras, continuidades e rupturas, no final do século XIX a sociologia se institucionalizou especialmente na França, Alemanha e Estados Unidos.

Segundo Nelson Tomazi (2013), na França, a fim de compreender a estrutura tecnológica, educacional, produtiva e política – resquícios das opções políticas da Terceira República Francesa na Guerra Franco-Prussiana e da destruição da Comuna de Paris – os teóricos Jean-Gabriel de Tarde, Émile Durkheim, Marcel Mauss, Pierre Bourdieu, entre outros, sistematizaram suas teorias reconhecidas na academia.

A Alemanha passava, no final do século XIX e início do século XX, por um processo de aceleração da industrialização e de unificação, que favoreceu a burguesia industrial e os proprietários de terra. Com o propósito de compreender essas transformações sociais, Max Weber, Georg Simmel, Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas, entre outros tantos, teorizaram cientificamente seus pensamentos (FERNANDES, 1971).

Os Estados Unidos passava por processo de urbanização, expansão comercial e industrial, imigração e elevação dos padrões de consumo. Nesse sentido, tendo em vista os choques culturais e étnicos coerentes do processo imigratório e da Guerra Civil, os estudos voltaram-se para a compreensão dos comportamentos desviantes e da aculturação, explicita Nildo Viana (2006). A Universidade de Chicago, de Harvard e Columbia constituíram polos de produção do conhecimento científico acerca da sociedade.

Segundo Octavio Ianni (1997), com a intensificação da globalização a circulação das informações científicas se mundializou, especialmente após 1960. Nesse sentido, a leitura sociológica alcançou diversos países nos quais culminou reflexões pós-modernas e contemporâneas baseadas nas vertentes até então estabelecidas: histórico-estrutural, funcionalista, fenomenológica e pragmática.

No Brasil, por exemplo, os estudos científicos acerca das ciências sociais se deram por pensadores como Anthony Giddens, Boaventura Souza Santos, Norbert Elias, Thomas Luckmann, entre outros. Esse fabrico influenciou uma série de sociólogos brasileiros, especialmente na década de 1990, a escreverem acerca da educação, como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Nísia Floresta e Dermeval Saviani.

A estruturação da Sociologia no Brasil influenciou intimamente a institucionalização dessa área científica no ensino médio. A proclamação da República suscitou debates acerca da oferta de ensino laico em todos os níveis. Nesse sentido, conforme explicita Florestan (1978), em 1890, a fim de formar intelectualmente os jovens fora do contexto religioso, a reforma educacional Benjamin Constant propôs a inserção do ensino de sociologia no ensino médio. Entretanto, com proposta oposta em 1901 a Sociologia foi eliminada da grande de disciplinas obrigatórios do Ensino Médio pela Reforma Eptácio Pessoa.

Visando objetivos comuns à Reforma Benjamin Constant, a Reforma de Rocha Vaz intencionava o regresso da Sociologia ao currículo do ensino secundário, que de fato ocorreu, em 1925. De maneira a orientar esse ensino, sob influência da sociologia lecionada nos colégios secundários da Europa e dos Estados Unidos, Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo, Delgado de Carvalho e Carneiro Leão sistematizaram manuais (TOMAZI, 2013).

Após a Reforma Francisco Campos e a instituição do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, o cenário educacional começou a organizar-se e diversos decretos em prol de uma estruturação mais sistêmica da educação foram lançados. Tratam-se das “Leis Orgânicas do Ensino”, um total de seis (06) decretos lançados durante o governo Vargas e que perduraram até 1961, submergindo com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Base (LDB). Nesse intento, a Sociologia foi mantida nos cursos de Ensino Superior que visavam a formação docente e implantada nas graduações de Direito, Engenharia, Arquitetura e Ciências Médicas, em 1931. Segundo Tomazi (2013), não obstante, ao passo que a sociologia se fixou no Ensino Superior, passou por um silêncio de quarenta anos no Ensino Médio no nível nacional. De 1940 a 1980 foi oficialmente extinta do currículo do ensino médio brasileiro, parecendo descontinuamente em alguns estados.

De acordo com Octavio Ianni (1975), a partir de 1950, até início do século XXI, sindicatos dos cientistas sociais e movimentos acadêmicos da área organizaram-se no afim de obrigar a obrigatoriedade do ensino da Sociologia no ensino médio, visto que tal disciplina contribui para a formação crítica do estudante. Uma das conquistas de cunho nacional adveio com o reconhecimento da importância da Sociologia no Ensino Médio, através da “Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando” (BRASIL, 2000). Os esforços que prosseguiram culminaram na Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

Nesse sentido as propostas Curriculares de Santa Catarina entre 1986 a 2014 (2014) articulam a diversidade como princípio formativo e como elemento fundante da atualização curricular. Esse princípio é intrínseco às Ciências Humanas na medida em que essa área do saber trata do ser humano na sua dimensão individual e social. A Sociologia, em diálogo interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento, no contexto escolar do Ensino Médio, deve propiciar diálogo e reflexão, integrar os conhecimentos produzidos por diferentes culturas (principalmente as historicamente marginalizadas), integrar currículos em perspectivas intercultural, superar as formas de preconceito, incentivar a curiosidade, a pesquisa, o encantamento, o questionamento e o debate, identificar, problematizar e compreender as diversas manifestações religiosas.

O tema, portanto, consiste alinhavar os conteúdos obrigatórios previstos para as três séries do ensino médio a temas transversais a fim de formar na alteridade para a cidadania. A

LDB (1996), no Artigo 36, inciso III, determina que “ao fim m do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Entretanto, o atual exercício da cidadania perpassa as novas tecnologias de produção, que racionalizam o modo de vida da população. O desafio da Sociologia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio, nesse sentido, é desnaturalizar as relações sociais.

A sociologia da educação tem como princípio apontar para o processo de desnaturalização das relações sociais necessariamente perpassa pelo campo de estudo das relações entre sociedade e educação, ou seja, pela sociologia da educação. O prelúdio das análises da sociologia da educação se calcaram em Auguste Comte, uma vez que foi a corrente que primeiro analisou os fenômenos sociais de maneira sistemática e científica. No que tange à formação escolar, na visão comtiana, uma vez que as soluções dos problemas na infância de dão por meio de proposições teológicas, a escola tem o papel de induzir o estudante a pensar positivamente. Para tanto, a disciplina, a laicidade e os estudos científicos são o alicerce da escola, a fim de repreender o egoísmo e desenvolver a abnegação (MARQUES, 2012).

No Brasil, entre os anos de 1909 e 1940 algumas escolas públicas brasileiras são implementadas no modelo comtiano. As inaugurais estavam em Pelotas, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte. Vale ressaltar que Nísia Floresta Brasileira Augusta foi uma das precursoras da manifestação desse modelo educacional no Brasil, especialmente no que tange à laicidade da escola.

A preocupação com a educação, tomada em seu campo público, comparativamente aos demais países da América do Sul, aparece tardiamente no Brasil. Por longo tempo o país encontrou-se na condição agroexportadora e de mão-de-obra escravista de tal modo que, a pouca preocupação com a educação que existia, voltada à elite, não se estendia como uma necessidade pública. Somente após a instituição da Primeira República é que houve um certo clamor voltado para a educação, colocando em pauta a urgente necessidade de uma Política Nacional Educacional, de modo a instaurar um novo modelo de nação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1930 e reeditado em 1950, é uma visibilidade da reivindicação de uma escola pública laica formadora do Estado brasileiro. As escolas criadas após tal período, imitando o modelo europeu e estadunidense, adotaram o método funcionalista, especialmente o difundido por Émile Durkheim, que vigorou até 1960.

A escola, nesse trâmite, explicita aos indivíduos qual o seu lugar e forma sua consciência social, a fim de conservar a solidariedade orgânica.

Segundo Durkheim (2001), o professor, nesse processo, é a autoridade intelectual e modelo moral para os estudantes, que deve ser superior, e, portanto, respeitada. Nesse sentido, a escola forma para a coesão social de maneira a submeter a coletividade às normas e regras sociais. Entretanto, democratiza a educação pois a torna obrigatória a todos, objetivando disseminar os ideais e valores sociais.

Nas décadas de 1960 e 1970 houve predomínio da corrente marxista na educação, que se distancia, em partes, da perspectiva funcionalista. Enquanto para Durkheim a escola era o objeto de democratização, para Marx ela poderia tanto oprimir quanto emancipar o indivíduo, dependendo de como era oferecida. Na forma com que era ofertada no capitalismo, a escola desenvolvia o papel de transmitir a ideologia e interesses da classe dominante de maneira a formar operários. Nesse sentido, era instrumento de perpetuação da exploração e alienação da classe trabalhadora, ocasionando luta de classes.

Todavia, visando a sociedade comunista, Marx propunha uma educação que aliasse o desenvolvimento teórico a atividades manuais e intelectuais, pois, dessa forma, os estudantes aprenderiam o trabalho para o bem comum, na prática. O domínio da tecnologia deveria ser instigada no círculo escolar, visto que ela supõe desenvolvimento à nação. De acordo com Paulo Freire (2006), dessa forma, a escola se transformaria num objeto de emancipação do pensamento hegemônico.

A corrente fenomenológica se manifesta na educação principalmente com a sociologia compreensiva weberiana. Sob essa perspectiva, a educação possui o papel de transmitir conhecimentos práticos e teóricos, visando o treinamento dos estudantes para a realização de determinadas tarefas imanentes às sociedades capitalistas. Segundo Weber (1983), o mote, portanto, consiste em desenvolver a potencialidade de carisma, a potencialidade de adaptação à classe social e de especialização da função operária.

Essa educação tecnicista, conforme contrapõe Marques (2012), era consequência do processo de burocratização das funções do Estado e da própria vida. Dessa forma, a base educacional na meritocracia e na ética protestante forma indivíduos capazes de agir socialmente conforme a exigência das normas. Ou seja, a escola é instrumento de perpetuação do poder do Estado.

A competição pelos espaços de trabalho, abarcados pela aquisição de certificados e diplomas educacionais, afirma a racionalidade subjetiva. Diferentemente de Durkheim que vê

na educação o meio de reprodução do senso coletivista, Weber a percebe como instrumento de individualidade e subjetivação do comportamento. Dessa forma, a educação humanística é substituída pela técnica - o que, para Weber, é ruim, entretanto, inevitável na conjuntura capitalista.

4 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE

O estágio desempenha papel fundante na formação do licenciando na medida em que revela a aplicabilidade e proporciona reflexão sobre a prática docente. Dessa forma, o estagiário atrela os instrumentos teóricos ao círculo cultural escolar, que será seu local de trabalho. Além disso, oportuniza a observação crítica do espaço físico escolar, dos instrumentos de ensino, da prática pedagógica e das relações interpessoais no meio educacional.

4.1 HISTÓRIA

“CEDUP Hermann Hering é uma instituição de ensino voltada para a educação profissional vinculado à Secretaria de Estado da Educação. Suas atividades escolares foram iniciadas em 09 de março de 1979 sob a denominação de CIS – Centro Interescolar de Segundo Grau. Surgiu através dos acordos efetuados pelo Ministério da Educação com a USAID (MEC / USAID), na década de 70. Na época a prefeitura de Blumenau, tendo como prefeito o Sr. Félix Christiano Theiss, adquiriu uma área de 20 mil metros quadrados e realizou a construção do complexo escolar. A inauguração foi realizada durante o governo de Antônio Carlos Konder Reis, que também regulamentou o funcionamento através do ato nº 8.205 de 17 de Julho de 1979, passando a integrar a rede de escolas da FESC - Fundação Educacional de Santa Catarina.

O CIS passou a funcionar como uma escola central de educação profissional, que atendia aos alunos a partir da segunda série do segundo grau das diversas escolas de Blumenau e região.

Em 01 de março de 1984, o CIS passou a oferecer o ensino de segundo grau completo, tornando-se autônomo e formando alunos para o exercício profissional independente de outras unidades escolares. Pela portaria nº 72/89, de 08 de março de 1989, foi transformado pela FESC em escola técnica, expandindo seus cursos de formação profissional. Diante da falta de perspectivas e observando o funcionamento das escolas agrícolas, que funcionavam em

sistema de cooperativismo, surgiu a ideia de se criar cooperativas nas escolas que pertenciam à FESC.

Iniciou-se, então, um processo de esclarecimento e orientação à comunidade escolar no sentido de incentivar e apoiar as instituições que tivessem interesse em criar uma cooperativa. A ideia originou-se da necessidade de melhorar a qualidade do ensino, atualizar os equipamentos dos laboratórios e proporcionar melhor qualidade do quadro docente através de formação continuada e de incentivos financeiros. Ao final da década de 80, a FESC passou por grave crise financeira. No dia 03 de junho de 1989, o Grêmio Estudantil da escola, juntamente com alguns alunos, reuniram-se com os representantes da OCESC (Organização das Cooperativas de Santa Catarina), FESC e direção da Escola.

O objetivo era estabelecer uma Assembleia Geral com a intenção de deliberar e constituir uma cooperativa para melhorar a qualidade do ensino através do investimento em material didático e humano. Com aprovação do estatuto, constituiu-se a Cooperativa de Alunos da Escola Técnica Hermann Hering. Com a criação da cooperativa, os alunos passaram a contribuir com um valor definido em assembleia, através de um estatuto devidamente regulamentado. Esta contribuição é responsável pela aquisição de material didático, equipamentos e manutenção de todos os laboratórios, custeio e manutenção da Instituição, formação continuada para o corpo docente e demais servidores, além da contratação, quando necessário, de profissionais das diferentes áreas técnicas para assessoramento, instrução, docência e atividades complementares. Pela Lei complementar nº. 46 de 20 de janeiro de 1992, a Escola Técnica Hermann Hering foi incorporada à rede de escolas estaduais. Com a promulgação da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (nova LDB), houve a separação formal entre ensino médio (antigo 2º grau) e educação profissional.

O ensino médio passou a ter três anos de duração e a educação profissional de nível técnico passou a ter uma nova estruturação, exigindo-se que para a obtenção do diploma de técnico, o aluno apresente o certificado de conclusão do ensino médio. Pela portaria nº 017 de 28/03/2000, da Secretaria de Educação, a Escola foi transformada em CEDUP - Centro de Educação Profissional, atendendo às novas orientações do MEC que propôs ao Estado de Santa Catarina a criação de uma rede de educação profissional. O Convênio nº 043/2000 de 02 de agosto de 2000 - celebrado entre o Ministério da Educação, o Estado de Santa Catarina e intermediado pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) - tem como um dos objetivos a transformação da Escola numa unidade dedicada exclusivamente à formação humana para o mundo do trabalho. Hoje o CEDUP Hermann Hering cumpre seu papel

oportunizando aos jovens e adultos um ensino de qualidade e em constante inovação. O governo do Estado de Santa Catarina oferece a estrutura física, contratação de professores e funcionários, permitindo um ensino de qualidade” (SANTA CATARINA, 2005, 104 p.).

4.2 ESTRUTURA FÍSICA

A observação estrutural do colégio enfatizou as instalações, acessibilidade e materiais de apoio para estudo. Nesse sentido, constatou-se que o CEDUP dispõe de acessibilidade para alunos especiais e deficientes visuais, visto que possui rampas que dão acesso a todas as dependências externas e salas, piso tátil e banheiros adaptados. Vale ressaltar que durante nossa passagem pelo colégio vimos um deficiente visual que, além de se locomover com facilidade pelo piso tátil, dispunha de um monitor que o acompanhava.

Já no que tange aos materiais de apoio para estudo, constatou-se que o colégio dispõe de 1 biblioteca, 3 salas de vídeo, 29 salas de aula, 2 Laboratórios de Eletrotécnica, 7 Laboratórios de Mecânica, 1 Laboratório de Hardware, 3 Laboratórios de Eletrônica, 1 Laboratório de Enfermagem, 1 Laboratório de Análises Clínicas e 11 Laboratórios de Informática.

A biblioteca possui um acervo de 17 mil obras, todas catalogadas, sendo 39 com o título “Sociologia”. Contudo, a maioria das obras voltam-se às áreas dos cursos profissionalizantes ofertados pelo colégio: informática, mecânica e administração. Ainda, possui mesas para estudo em grupo, exposição de obras de arte (na qual o artista que expõe suas obras recebe certificado) e um sistema interno de consulta de obras. As salas de vídeo contém 1 computador e retroprojeter.

A sala dos professores possui uma mesa central, armários individuais e banheiros. No dia de visita ao colégio, inclusive, houve uma homenagem por parte da direção para as professoras mães. Já as salas de aula possuem 1 quadro branco, uma mesa para o professor, ar condicionado, porta transparente (que dá visão para o corredor) e mesas para os estudantes dispostas em duplas.

4.3 AULAS OBSERVADAS

Já no primeiro contato com a instituição fomos bem recebidos. As instâncias educacionais (direção, coordenação pedagógica, bibliotecária, secretária, monitor...) se mostraram dispostas a nos auxiliar com os assuntos pertinentes ao estágio. Nesse sentido, a bibliotecária apresentou a estrutura, acervo, catalogação, sistema e exposições artísticas da biblioteca; o diretor retratou as instâncias da instituição; o monitor apresentou o espaço físico.

No que cerne ao professor supervisor, prontamente nos auxiliou. Expôs o funcionamento das aulas, situou-nos acerca do conteúdo que as turmas estavam estudando e qual metodologia estava utilizando para a explanação. Com base nisso, fixamos o combinado de assistir a 4 aulas de Sociologia nas turmas de 2º ano de Administração (1 aula em cada turma), todas em um período matutino.

A primeira aula assistida foi na turma 204, composta por 36 estudantes (28 mulheres e 8 homens). Inicialmente, fomos apresentados à turma como estagiários de sociologia da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e, logo após, todos fomos encaminhados à sala de vídeo. Nesse espaço, visto que os estudantes haviam estudado, na aula anterior, por meio de uma exposição teórica, os conflitos geracionais, assistiram a um documentário da Rede Globo intitulado “Geração”. Antes do início do filme, o professor advertiu os estudantes para que não utilizassem seus aparelhos celulares.

Acresce que a aula foi interrompida pelo monitor do colégio, que avisou que os estudantes estavam liberados da 3ª aula para assistir ao evento Blumenau Fashion Day, promovido pelo próprio CEDUP. Tal anúncio causou euforia nos estudantes. Contudo, teriam de fazer uma bateria de exercícios de matemática.

A segunda aula assistida foi na turma 201, predominantemente feminina. Assim como na sala anterior, fomos apresentados à turma. Contudo, concomitantemente, um estudante nos incitou-nos a dar nossa opinião acerca da redução da maioridade penal. Ele pareceu-nos ativo politicamente e participativo.

Antes de iniciar a exposição teórica acerca dos conflitos geracionais entre Baby Boomers, geração x, y, z e alfa, o professor solicitou que os estudantes trouxessem, na próxima aula, uma pesquisa sobre. Ainda, devolveu um texto argumentativo que haviam elaborado no bimestre anterior. Em seguida, 3 estudantes chegaram atrasados, visto que estavam participando do Blumenau Fashion Day. No que cerne à exposição teórica, os estudantes mostraram-se participativos, especialmente para falar sobre a geração de seus pais, a geração x, e sobre sua geração, a geração z.

A terceira aula que assistimos foi com a turma 202. O processo foi semelhante ao da turma 204, visto que também fomos apresentados aos estudantes, todos os estudantes foram encaminhados à sala de vídeo para assistir ao documentário “Geração” e advertidos acerca do uso do celular. Entretanto, acresce que essa turma apresentou-se mais participativa no debate feito após o vídeo.

A quarta aula assistida na manhã iniciou de forma diferente, já que, ao entrarmos na sala, haviam somente 6 estudantes. Em virtude disso, o professor foi busca-los no pátio. Passados cerca de 10 minutos da batida do sinal, os estudantes estavam na sala, todavia, agitados. Ao passo que o professor foi fazendo a chamada, os alunos foram se acalmando. Logo após, fomos apresentados à turma e a líder repassou alguns comunicados.

Posteriormente, o professor iniciou a explanação acerca do conflito de gerações. Os estudantes mostraram-se motivados para expor sua opinião acerca da geração x. A maior parte das participações convergiam para críticas à forma de pensar de seus pais. Vale ressaltar que, dentre as demais turmas, essa era a de maior presença masculina (cerca de 1/3).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a estruturação do colégio que visa a educação profissional de nível técnico, se configura sob a perspectiva weberiana. A parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento objetiva o interesse Estatal na formação humana para o mundo do trabalho. Ainda, a exigência do diploma de conclusão do ensino médio para a obtenção do certificado de formação técnica explicita a meritocracia que permeia o ensino.

As potencialidades de carisma são desenvolvidas na apresentação obrigatória de seminários; as de adaptação à classe social se manifestam na disposição das cadeiras em duplas, a fim de incentivar a troca de experiências e consequente identificação; as potencialidades de especialização da função operária na obrigatoriedade de conclusão do curso técnico.

A racionalização das subjetividades está intrínseca ao valor atribuído à estética. Além do evento Blumenau Fashion Day organizado pelo próprio colégio, que objetiva a competição da criação do look mais criativo frente ao tema proposto, os estudantes vestem-se com uniformes do CEDUP e diversos acessórios, que, visivelmente, na maioria, seguem um padrão estético estratégico. Além disso, os resquícios da ética protestante se manifestam no seguimento das regras por todas as instancias educacionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Conhecimento e imaginação: sociologia para o ensino médio**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 02 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: José Alencar Gomes da Silva, 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Lições de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A condição de sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IANNI, Octavio. **Sociologia e sociedade no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

MARQUES, Silvia. **Sociologia da educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MARX, Karl. **O capital: a crítica da economia política**. 9ª ed. São Paulo: Diefel, 1984.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico**: CEDUP Hermann Hering. Blumenau: Secretaria do Estado da Educação, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. Dissertação de Mestrado - UFRJ, Rio de Janeiro.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o ensino médio. In: _____. **História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VIANA, Nildo. **Introdução à Sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1967.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. 4ª ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

WEBER, Max. Conferência sobre o socialismo. In: FRIDMAN, Luís Carlos (Org.). **Socialismo: Émile Durkheim, Max Weber**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.