

A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO GOVERNO PETISTA: UMA ANÁLISE DOS IFs E A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Cláudio Antônio Cardoso Leite*
Deise Bruna Massena Leite**

Resumo: Este artigo visa discutir em que medida duas ações políticas do Governo Petista na área da educação representam uma ruptura com a perspectiva adotada pelo Governo de FHC, já que aquele governo se vangloria de realizar duas ações positivas que o governo anterior não concretizou: a implementação do ensino de Sociologia no ensino médio e a reestruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da Lei nº 11.892/2008, que criou os IFs – Institutos Federais. Através de pesquisas bibliográficas e de levantamentos históricos, da Rede Federal de Educação Profissional e do Ensino da disciplina de Sociologia no Brasil, conjugados com pesquisa empírica, concluiu-se que apesar dos avanços promovidos pelo governo petista na educação, essas ações ainda não estão consolidadas. De modo, evidencia-se a insipidez do direito à educação como direito fundamental social.

Palavras-chave: Direito à educação. Ensino de Sociologia. Institutos Federais.

1 O direito à educação como um direito fundamental social e o governo petista

Segundo Marchand (2006, p.181), um dos motivos da Constituição da República de 1988 (CR/88) receber a qualificação de “Constituição Cidadã” é a sua ampla abordagem sobre direito à educação, considerado elemento fundamental para a cidadania. Ele está elencado como um dos direitos sociais, sendo também um dos deveres do Estado nos seguintes termos:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Isso significa, conforme Bucci (2006, p. 2-3), que o direito à educação na CR/88 é resultado de uma mudança no fenômeno do direito relacionada ao abandono do caráter

* Mestre em Sociologia (UFMG). Licenciado em Ciências Sociais (UFMG). Bacharel em Direito (ULBRA). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Câmpus Canoas.

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



abstencionista de Estado para o de cunho prestacional, ou seja, para uma postura que tem como característica as obrigações de fazer surgidas com os direitos sociais no século XX. Segundo a autora (2006), tais direitos são os direitos humanos de segunda geração, considerados direitos-meio, que visam assegurar que todas as pessoas gozem dos direitos humanos de primeira geração, os direitos individuais. Assim a autora (2006) salienta que não há como os indivíduos usufruírem dos direitos individuais sem que sejam garantidos os direitos econômicos, sociais e culturais, pois sem eles não há condições de usufruto dos primeiros. Afinal, como um sem-teto poderá gozar do direito a intimidade? Como um analfabeto pode gozar do direito à livre expressão do pensamento? Nesse sentido, é mister acrescentar a esses exemplos outras situações, preconizadas na CR/88, respectivamente no título I - Dos Princípios Fundamentais e título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Como a CR/88 poder-se-ia garantir no Brasil os direitos elencados nesses títulos sem assegurar o direito social à educação? Como garantir os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais, a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação? Sem mencionar a liberdade política, de crença e de exercício da cidadania? É inexorável a obrigação de fazer do Estado em relação à educação pública. Isto é, em um país em que a maioria da população não tem os recursos necessários para acesso a uma educação de qualidade, é imprescindível que o Estado ofereça gratuitamente essa educação.

Desse modo, devemos salientar que a CR/88 possui vários dispositivos visando justamente garantir através do poder público, além da oferta gratuita, um padrão mínimo de qualidade para a educação nacional. O que torna evidente a orientação constitucional para que o Brasil promova uma ruptura com sua própria história de negligência com a educação pública nacional, sendo ela concebida no ordenamento jurídico nacional como um direito fundamental social.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que alguns autores (PINTO, 2009; GRABOWSKI, 2010; FRIGOTTO, 2011) pontuam o governo Lula como um governo de avanços significativos no que tange à política educacional, porém, esses mesmos autores criticam esse governo em relação ao não cumprimento das expectativas criadas na campanha eleitoral. Afirmam que foi um governo que implementou um conjunto de ações que evidenciam retrocessos e avanços simultâneos. Por exemplo, conforme Pinto (2009, p. 325), no tocante a



educação no governo Lula, não teria sido muito difícil apresentar resultados positivos, afinal, nessa área, o governo antecessor, do Professor FHC, “produziu tantos estragos” que Lula foi beneficiado em se destacar não porque implementou ações políticas inovadoras e sólidas, mas porque em comparação com o governo de FHC, o pouco que ele fizesse pareceria extraordinário. No entanto, o autor (2009) destacou que:

“É inegável que têm ocorrido avanços, principalmente a partir do último ano do primeiro mandato de Lula. No que se refere à educação superior, houve sensível melhora nas condições de custeio das Instituições Federais de Educação Superior de tal forma que, de 2002 a 2006, houve aumento nas despesas na subfunção “ensino superior” de 53% em termos nominais e de 8,5% em termos reais (corrigido pelo INPC, Índice Nacional de Preços ao Consumidor do IBGE). Quanto à educação básica, o governo Lula deve destinar anualmente ao Fundeb mais de dez vezes o valor destinado ao Fundef por seu antecessor. No caso da rede de escolas técnicas, há uma clara política de expansão da rede federal, que é o que de mais próximo existe no Brasil de uma escola de qualidade.” (PINTO, 2009, p. 325).

Nesse artigo, propõe-se discutir em que medida duas ações políticas do governo petista¹ na área da educação representam uma ruptura com a perspectiva adotada pelo governo de FHC, já que esse governo se vangloria de pontuar essas duas ações como realizações positivas conquistadas por ele: (1) a implementação do ensino de Sociologia no ensino médio e (2) a reestruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892/2008, que criou os IFET – Institutos federais.

2 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Segundo o MEC², a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se iniciou em 1909 quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices. De acordo com Manfredi (2002, p.85), mais tarde elas deram origem às ETFs - Escolas Técnicas Federais, às EAFs – Agrotécnicas Federais e aos CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica.

Antes dessas ações já havia educação profissional³, contudo, cabe pontuar que a história do Brasil é assinalada pela colonização portuguesa, estabelecendo a colônia como fornecedor de matérias-primas e produtos agrícolas, portanto, não era necessário trabalho

¹ Denominaremos aqui de governo petista o governo Lula e o governo Dilma, justamente por estarmos tratando de ações que se iniciaram no governo Lula e que possuem continuidade no governo Dilma.

² Uma das fontes desses dados históricos é o site do MEC: <http://redefederal.mec.gov.br/> Acesso: 29 abr. 2011.

³ Para mais detalhes sobre a história da educação profissional no Brasil para além da rede federal de educação profissional, veja MANFREDI, 2002, capítulo 2 e o Parecer nº 16 de 1999 do CNE – Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica.



qualificado, conseqüentemente também não era preciso educação de trabalhadores. Assim, conforme o Parecer nº 16 de 1999 do CNE – Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, a origem da educação profissional escolar no Brasil se dá através de uma preocupação assistencialista, com a criação do Colégio das Fábricas em 1809 e a criação da Escola de Belas Artes em 1816. Em 1840 foram construídas as Casas de Educandos e Artífices e em 1854 os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, que iniciavam os jovens nas primeiras letras e os encaminhavam para as oficinas. O Parecer destaca que:

os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história. (BRASIL, 1999, p. 277).

Já no século XX, com o início do processo de industrialização do Brasil, faz-se necessária a qualificação de mão de obra operária, então tais políticas assistencialistas mudam de foco e não só visam o atendimento de órfãos e desvalidos, mas principalmente buscam preparar proletários para o exercício profissional, sem, contudo, abandonar aquele viés assistencialista. Então, surge de modo efetivo a educação escolar de cunho profissionalizante. Tratava-se de uma proposta de escola para os pobres, uma política pública e social específica, diferentemente do que era usual quanto às instituições escolares. É o que pontua Manfredi (2002) ao afirmar que:

Se, hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado do trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. (MANFREDI, 2002, p. 51).

Então, até os anos 30 foram instaladas escolas para atender a necessidade de trabalhadores no campo e na indústria, mas com um percurso educativo diferenciado para a elite e para os filhos da classe trabalhadora. De um lado havia a educação para as elites, que prosseguiriam para o ensino superior, os futuros líderes do país, e de outro, a educação para os pobres, que logo iriam trabalhar, pois deveriam ser objetos de controle social para não caírem na vadiagem. De acordo com Leite e Souza (2010, p.85) se referindo às representações sociais das crianças e adolescentes pobres na história do Brasil, havia uma percepção de perigo em relação aos que viviam na pobreza. O que levou o Estado a tomar iniciativas como a:



escolarização e profissionalização das crianças e adolescentes que então deviam ser submissos aos interesses do Estado, contribuindo então para o desenvolvimento nacional sem ameaçar a ordem estabelecida. Ora, o controle e disciplinamento atingiram especificamente as crianças e adolescentes das classes populares, pois era necessária mão-de-obra, que não era mais escrava, e que deveria ser adequada às funções subalternas inerentes ao processo de modernização que o país estava passando. Além disso, evitava-se a vadiagem e os pobres ociosos nas ruas, que, despreparados para o tipo de trabalho que se tornava predominante terminariam se ingressando na criminalidade. Portanto, a escolarização e profissionalização serviram para controlar e disciplinar os pobres evitando-se a delinqüência ao mesmo tempo em que os preparavam para a vida produtiva. Enquanto profissionais treinados para assumirem as funções de subordinação, claro, não as de dirigentes (LEITE; SOUZA, 2010, p.85)

Portanto, havia dois tipos de educação pública, a educação normal e a educação profissional como destaca o Parecer nº 16 de 1999 do CNE:

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho." A herança dualista não só perdurava como era explicitada. (BRASIL, 1999, p. 281)

Mais tarde, de acordo com Otranto (2010, p. 90):

A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. (OTRANTO, 2010, p. 90)

Posteriormente, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, no período militar do governo do General Médici, instituiu a Reforma Jarbas Passarinho na educação nacional, que modificou a estrutura educacional estabelecida por Gustavo Capanema no período do Estado Novo de Vargas. Assim, foi criado o 1º grau obrigatório para todos os alunos na faixa de 7 a 14 anos, constituindo-se em um único ciclo de oito anos composto pelo ensino primário (dos 7 aos 10 anos - 1ª a 4ª séries) e o ginásial (dos 11 aos 14 anos - 5ª a 8ª séries). Esse 1º grau obrigatório tornou-se a fase inicial dos estudos, com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. Foi criado também um 2º grau único, cujo objetivo fora propiciar ao final de três ou quatro anos uma habilitação profissional. Então foram eliminadas as modalidades existentes anteriormente, os ensinos secundário, normal e técnico. Um novo paradigma se estabeleceu naquele momento, o de formar técnicos sob o regime da urgência para o bem da nação, que devia se desenvolver e crescer sob as rédeas do militarismo. Então,



em tese, não haveria mais aquele dualismo, pois todos deveriam adquirir a formação geral, bem como a profissional. Contudo, de acordo com Moura (2010, p. 68), ao invés de ser ampliada a duração do 2º grau para incluir os conteúdos profissionalizantes de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, foi feita uma redução desses em favor daqueles. Além disso, as instituições não receberam infraestrutura adequada, como a necessária para a instalação de laboratórios para as disciplinas de formação técnica. Isso as levou a ofertarem cursos de baixo custo em termos de estrutura, como os de contabilidade e normal (magistério de nível médio), gerando uma saturação desses profissionais no mercado rapidamente. Naquela ocasião as ETFs e EAFs já haviam se consolidado na atuação voltada para a indústria, e, portanto eram conhecidas como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. De acordo com Moura (2010, p. 69), essas instituições federais, devido às condições que tinham, estruturas superiores em relação às outras redes públicas, não mantiveram seus cursos e currículos nos limites restringidos as prioridades do mundo profissional e do trabalho.

Ora, geralmente a educação pública brasileira é conhecida por ter uma qualidade inferior em relação ao do ensino privado, no caso da educação básica, ou seja, tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. A exceção é exatamente o ensino superior, em que as Universidades Federais se destacam em relação às particulares. Porém, em relação à educação básica, se tratando do ensino ofertado pelas instituições federais de educação profissional e tecnológica, ele também é uma exceção, devido ao reconhecido alto nível de qualidade. E, apesar da ênfase na profissionalização, ou seja, na formação técnica em detrimento a formação geral ou propedêutica, tais instituições são conhecidas por serem referências na qualidade da educação tanto quanto são reconhecidas as universidades federais. Isso se dá justamente devido a superior infraestrutura e as carreiras dos servidores dessas instituições, tanto docentes como técnicos administrativos, que além de possuírem infraestrutura e recursos necessários para realizarem suas atividades, possuem salários e incentivos superiores aos demais servidores das outras redes públicas de educação do país. Daí o fato de que em 1978 a Lei 6.545 transformou algumas das ETFs em CEFETs, de modo que esses se aproximaram de uma concepção típica das universidades federais, pois como pontuou Manfredi (2002, p.162), tais centros ofertavam cursos superiores, atuavam na formação de professores para as escolas técnicas e das disciplinas profissionalizantes dos cursos de 2º grau. Além de ofertarem cursos de pós-graduação lato sensu, de especialização, e stricto sensu, de mestrado. Com essa



infraestrutura privilegiada e ampla área de atuação, de acordo com essa autora (2002), com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica pela Lei 9.848/1999, durante o governo Itamar Franco, mais 19 ETFs se tornaram CEFETs, e a previsão era de que as demais ETFs, como também as EAFs de todo o país, assim se transformariam. O que seria um gasto elevadíssimo para o governo federal, mas que beneficiaria sem dúvida a educação pública brasileira.

No entanto, com a promulgação da atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, o 2º grau tornou-se o ensino médio, como uma etapa de consolidação da educação básica, para o aprimoramento do educando como pessoa humana, visando o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e para uma preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Assim, a LDB trouxe um novo entendimento de educação profissional, além das noções anteriores, como as de visão assistencialista e a posterior de motivação capitalista industrial. Aproveitando-se disso, uma vez que os dispositivos da LDB sobre essa educação deveriam ser regulamentados por Decretos do executivo, o governo FHC resolve promover toda uma reforma na educação profissional brasileira. Essa reforma se dá principalmente pelo Decreto nº 2.208/1997, que separa o ensino médio da educação profissional. O primeiro retoma seu sentido puramente propedêutico, enquanto a segunda passa a se dar por cursos restritos formação técnica. Além disso, segundo Manfredi (2002, p. 162), a previsão de expansão da rede federal iniciada no governo Itamar Franco, que visava transformar as ETFs e EAFs em CEFETs, termina por não se efetivar uma vez que tal previsão é substituída pelo Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997, definindo os termos do Decreto nº 2.208/1997. Tratava-se claramente de uma “política de desresponsabilização da União” (MANFREDI, 2002, p.163). Com a Lei 9.649, no artigo 47 isso fica explícito nos seguintes termos:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não - governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

Segundo Ramos (2010, p.42), a LDB apresentou a educação profissional como um Direito, mas o Decreto nº 2.208/1997 promoveu a separação do ensino médio e técnico, eximindo o sistema de ensino da responsabilidade de ofertá-lo e financiá-lo. Junto ao Decreto nº 2.208/1997 foi criado o PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional, objeto



do Acordo de Empréstimo n° 1052/OC-BR celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com vigência final prevista para novembro de 2008. Isso trouxe um aporte de recursos para financiar a reforma do governo FHC, mas devido suas especificidades⁴, terminou por reduzir o orçamento das Instituições Federais de Educação Tecnológica.

Portanto, para Frigotto (2010, p. 33), o governo neoliberal dos anos 90 valeu-se de um discurso da tecnologia e da tecnologia dos discursos, para dissimular o tecnicismo. Assim, o Decreto n° 2.208/1997 levou a maioria dos CEFETs a ofertarem uma formação profissional estreita e desvinculada de uma formação mais ampla do ser humano historicamente situado. Pontuando essa situação, o autor (2010) menciona a criação do PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, que se valeu de cursos profissionalizantes em sua grande maioria desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura mais geral. Nesse contexto o Sistema S⁵, especialmente o SENAI, teve papel fundamental, o que evidencia o interesse privado guiando uma educação que é mantida com fundos públicos.

Com a ascensão de Lula ao poder, dando início ao governo federal petista, foi realizada a alteração da Lei 9.649/1998, no artigo 47, permitindo a iniciativa da União em criar instituições de ensino profissional e tecnológico e custeá-las, contrariamente ao que no governo FHC foi estabelecido. Assim, com o lançamento do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), proposta específica do governo Lula para a educação, foi iniciada com uma de suas ações a expansão e reestruturação da Rede a partir da Lei n° 11.892/2008 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles o IFRS.

Os Institutos, denominados inicialmente IFETs, conforme a denominação dada pela chamada pública de propostas de constituição dos Institutos do MEC/SETEC n.º 002/2007, agora conhecidos como IFs, são estruturas multicampi que possuem uma reitoria responsável pela gestão. Foram criados inicialmente pela reunião das antigas instituições da Rede, as ETFs, EAFs, CEFETs, etc, que de acordo com Otranto (2010), não tiveram outra escolha a não ser aceitarem a proposta do governo⁶. Assim, em 2009, na ocasião de comemoração dos cem anos da Rede, o governo Lula iniciou a implantação dos 215 novos Campi previstos na

⁴ Para mais detalhes sobre o PROEP veja MANFREDI, 2002, capítulo 1: A reforma do ensino médio e profissional dos anos 90: A construção de uma nova institucionalidade, e o trecho p.171-176.

⁵ Para mais detalhes sobre as instituições Sesi, Senai, Sesc e Senac, do Sistema S, na educação profissional brasileira, veja MANFREDI, 2002, capítulo 3.

⁶ Para mais detalhes sobre o processo de criação dos IFs veja: OTRANTO, 2010.



primeira fase do plano de expansão. Essa reestruturação levou a Rede a maior expansão de sua história, algo que está ainda em continuidade no governo Dilma, afinal, só no início da expansão foram prognosticados cerca de R\$ 1,1 bilhão de reais. Portanto, com as 140 unidades já existentes antes do governo petista, mais os 214 câmpus inaugurados no governo Lula, e as unidades previstas no governo Dilma, a Rede deverá contar com cerca de 600 unidades escolares administradas pelos 38 IFs até 2014.

Ora, tal política de Educação Profissional, talvez, entre todas as políticas do governo Lula que o diferencia da administração anterior de FHC, seja a de maior consistência e relevância por romper abruptamente com orientação que vinha se consolidando durante aquele governo, responsável pela proibição de expansão das instituições de ensino profissional federais, passando a incumbência da iniciativa aos estados e municípios, que não possuem recursos suficientes para tal.

Nesse sentido, vale ressaltar um dos aspectos enfatizados em vários documentos oficiais da SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica – do MEC, e nos discursos do titular dessa pasta desde o início da reestruturação no governo Lula até janeiro de 2012 do governo Dilma, Eliezer Moreira Pacheco. Em um documento de sua autoria, intitulado “Instituto Federal – Concepção e Diretrizes”, uma espécie de cartilha distribuída para as unidades de toda rede com o intuito de esclarecer a missão da nova rede criada pelo governo, tal aspecto é sobremodo enfatizado. Trata-se do caráter de política pública que orienta os Institutos Federais, expresso nesse último nos seguintes termos: “À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirma-se a Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública” (PACHECO, 2008, p. 12). Ou seja, conforme o documento:

não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (PACHECO, 2008, p. 12).

Portanto, trata-se de uma nova concepção Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que enquanto política pública,



orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (PACHECO, 2008, p. 9).

Em entrevista⁷ no dia 07 de junho de 2013, Eliezer Pacheco reafirmou essa perspectiva de educação profissional enquanto política pública voltada para o âmbito social, ao ressaltar que ele e o titular do MEC na época, Fernando Haddad, tinham um problema social para resolver, uma demanda específica para atender, sendo os IFs criados para atender essa demanda social. Algo distinto das Universidades Federais, que são mais voltadas para a pesquisa acadêmica do que necessariamente voltada para as necessidades sociais do país.

Assim, tal concepção, seria uma reorientação em relação ao governo anterior, por enfatizar e traz como mote a efetivação dos direitos sociais inscritos na CR/88 e o aprimoramento civilizatório da sociedade brasileira.

3 A implementação do ensino de Sociologia no Brasil

Segundo Stempkowski (2010, p.22) a Sociologia enquanto disciplina do conhecimento científico possui uma “trajetória bastante errática no Brasil”. Foi proposta a primeira vez no ambiente positivista no final do século XIX, e só foi implementada em todo Brasil no início do século XX. Exatamente no contexto de efervescência política que resultou na revolução de 1930, período de grandes transformações econômicas e sociais em escala mundial e sobretudo nacional devido a industrialização. Naquele ambiente em que a efervescência cultural teve como marco a semana de arte moderna em 1922. (CANDIDO, 2001; LIEDKE, 2005).

De acordo com Liedke (2005) muitos foram os fatores que levaram à implementação e a consolidação da Sociologia no Ensino Brasileiro, em 1918: o primeiro surto industrial do país devido a primeira guerra mundial; as alterações econômicas e sociais provenientes deste surto; a revolução de 1930, presentes essas mudanças, que contribuiu para intensificá-las, repercutindo nas esferas culturais, que “devem estar na origem da nova atitude crítica na mentalidade das elites novas, dos movimentos de renovação em diversos setores, como nos

⁷ Entrevista realizada na Secretaria de Educação do Município de Canoas. Fonte: Projeto de pesquisa do IFRS Canoas “Fundamentos filosóficos-históricos da proposta dos institutos federais de educação.”.



das letras e das artes, da educação e da política, e do interesse crescente pelos estudos científicos das realidades sociais” (LIEDKE, 2005, p. 04).

Mais precisamente, através do decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890, a Sociologia foi proposta pela primeira vez como disciplina do conhecimento científico, numa reforma realizada na educação durante o Governo Provisório da República. A introdução da Sociologia aconteceria obrigatoriamente através de sua implementação nos cursos do Ensino Superior e do Ensino Médio. Foi uma das inovações de Benjamin Constant, o então Ministro da Instrução Pública do governo de Floriano Peixoto. A Reforma de Benjamin Constant estabeleceu os ensinos de 1º e 2º graus e as disciplinas que seriam ministradas nos 1º, 2º, 3º anos. A Matemática seria a disciplina central; no 4º ano a Astronomia, no 5º ano a Física e a Química, no 6º ano a Biologia e no 7º ano a Sociologia apareceria com uma síntese “da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores” (SANTOS, 2004, p. 136). Desse modo, percebe-se a evidente influência do pensamento de Comte e da perspectiva positivista como fundamento dessa reforma.

De acordo com Stempkowski (2010), aludindo à Santos:

Em Sociologia seriam estudados os princípios reguladores do comportamento racional e científico, importantes para a consolidação da sociedade republicana. Isto explicava o fato da disciplina chamar-se Sociologia e Moral e abranger conteúdos como: elementos de Economia Política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de Direito Pátrio, organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, (Direito Civil e Direito Comercial). Os mesmos conteúdos seriam também trabalhados no Ensino Primário, porém, como noções básicas (SANTOS *apud* STEMPKOWSKI, 2010, p. 23)

Tal reforma buscou deixar bem claro para nação os ideais positivistas dos militares responsáveis pela proclamação da República. Seria uma nova ordem de caráter científico, extremamente diversa da ordem anterior, o império de natureza teológica. Para a nova ordem “... seria fundamental na reforma educacional retirar do currículo qualquer resquício da fase metafísica e teológica, como Filosofia e o Ensino Religioso e incluir as disciplinas científicas, tendo como eixo a hierarquia das ciências propostas por Comte” (SANTOS, *apud* STEMPKOWSKI, 2010, p. 23).

Mas em 22 de janeiro de 1891 Benjamin Constant faleceu, e em 1º de janeiro de 1901 o Decreto nº 3.890 desobrigou o ensino de Sociologia antes mesmo que ele fosse implementado, ocorrera então a Reforma Educacional de Epiácio Pessoa. Então, somente após mais de 20 anos, por meio da Reforma Rocha Vaz, através do Decreto nº 16.782-A, de



13 de janeiro de 1925 a Sociologia se torna obrigatória, bem como seus conteúdos passam a ser exigidos nas provas de vestibulares para o Ensino superior. Essa Reforma torna obrigatória a Sociologia no 6º ano, estabelece a seriação, mantém a equivalência entre as instituições estaduais de ensino secundário “e institui a concessão de juntas examinadoras, aos colégios particulares, para efeito de exames de validade igual aos portadores nos Colégios Pedro II ou estabelecimentos equiparados” (INEP *apud* STEMPKOWSKI, 2010, p.10). Todavia, é importante frisar que a inclusão da Sociologia no 6º ano não era sinônimo de abrangência, uma vez que o 6º ano não era necessário para finalizar os estudos obtendo o certificado de conclusão. Para isso era somente exigido o 5º ano como requisito para a inscrição nos vestibulares, mas o 6º ano daria direito ao título de “Bacharel em Ciências e Letras” (SANTOS, 2004, p. 134). Nesse sentido, cabe pontuar que a primeira escola a introduzir a disciplina de Sociologia em seu curso de Nível Médio foi o renomado Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por proposição de Fernando de Azevedo em 1925. Em 1928, a disciplina de Sociologia passou a ser obrigatória no currículo das Escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e em Recife – PE, por iniciativa de Gilberto Freire e Carneiro Leão.

Portanto, a consolidação da Sociologia como disciplina pertencente aos currículos de Ensino Médio ocorreu de fato em 1931, em decorrência da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Mesmo assim, a disciplina ingressou no quadro geral de matérias exigidas para os cursos complementares, no segundo ano, cursos dedicados ao preparo dos alunos para o ingresso nas faculdades e universidades, pois, como supracitado, os seus conteúdos eram exigidos nas provas de admissão para os cursos superiores. Ela fez parte da educação secundária como um componente de formação geral, mas também como uma disciplina para a formação de advogados, médicos, engenheiros e arquitetos (nos cursos complementares) e, para a formação de professores, pelo curso normal (SANTOS, 2004).

Segundo Stempkowski (2010), se referindo a Carvalho (1994): “cabe apontar que em outros países latino-americanos, assim como na Europa, a experiência de introdução da disciplina de Sociologia ocorreu nos cursos jurídicos ou de educação” (CARVALHO *apud* STEMPKOWSKI, 2010, p11).

É importante também ressaltar que do mesmo modo que a Sociologia francesa, as Ciências sociais firmaram-se no Brasil através da seara da educação, tendo como um dos pioneiros Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. “Estes consideravam o ponto de vista sociológico como aquele que supriria de maneira mais adequada às exigências de uma



educação voltada para a sociedade. Ou seja, a Sociologia era percebida como uma ferramenta de transformação social (COSTA; SILVA, *apud* STEMPKOWSKI, 2010, p. 27). Assim, é inexorável salientar que Fernando de Azevedo foi um dos que mais influenciou na luta por uma educação de qualidade. Tendo participado da redação, em 1932, do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, remetido à Nação e ao governo Vargas, colocando a educação como um dos problemas nacionais de maior importância para o país. Apesar de sua formação em Ciências Jurídicas e Sociais, ele acabou tornando-se docente titular de Sociologia na USP, atuando como professor de renomados sociólogos brasileiros como Florestan Fernandes e Antônio Cândido. Fernando de Azevedo, dentre outros, definiram a Sociologia enquanto conhecimento especializado, fundado na evidência dos fatos, e comprometido com a formação nacional. Fora essa perspectiva pragmática que resultaria na institucionalização da disciplina de Sociologia como conhecimento científico.

Por fim, é também importante destacar:

que ainda na década de 1920, os movimentos por uma educação renovada ocorreram e ganharam força nos estados brasileiros. Eles buscavam experiências pedagógicas de forma renovadora. No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, o movimento pela educação ocorreu em 1922 e foi dirigido por Carneiro Leão; o movimento de renovação educacional pela reforma de Lourenço Filho ocorreu no Estado do Ceará, em 1923; a reforma educacional por Anísio Teixeira no Estado da Bahia em 1925; a reforma Francisco Campos em Minas Gerais no ano de 1927; além da já citada reforma de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro em 1932, e também de Carneiro Leão em Pernambuco, em 1928; e a de Lourenço Filho em São Paulo em 1931. (MEUCCI *apud* STEMPKOWSKI, 2010, p.28).

De acordo com Stempkowski (2010) novamente aludindo a Santos (2004), com o Estado Novo, em 1937, período ditatorial varguista, o pensamento católico conservador ganhou força em detrimento do pensamento revolucionário proposto pela Escola Nova. Então, Alceu Amoroso Lima, representante daquele pensamento conservador, assumiu a Reitoria da Universidade do Distrito Federal no lugar de Afrânio Peixoto, integrante do movimento da Escola Nova. De tal modo, conforme a orientação do pensamento católico conservador, foi realizada a Reforma educacional de Gustavo Capanema, o então ministro da Educação do governo de Getúlio Vargas.

Durante a reforma, em 1942, a disciplina de Sociologia deixou de ser obrigatória nas escolas secundárias, se mantendo apenas nas Escolas Normais. Foi instituído um primeiro ciclo de quatro anos de duração do Ensino, o ginásial, e um segundo ciclo de três anos, que poderia ser o curso clássico ou o curso científico. Por influência da Segunda Guerra Mundial,



foi determinada uma educação militar para os estudantes do sexo masculino, em que as diretrizes pedagógicas eram fixadas pelo Ministério da Guerra. Adotou-se, de forma geral, um modelo mais conservador, com a reafirmação da educação religiosa facultativa, com a limitação das escolas mistas, recomendando-se que os cursos secundários tivessem estabelecimentos específicos de frequência conforme o sexo, separando-se os homens e as mulheres, bem como houve a introdução da disciplina de moral e cívica como obrigatória em contraposição à de Sociologia. Essa Reforma vigorou até a aprovação da primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a Lei nº 4.024 de 1961.

Com a primeira LDB, a disciplina de Sociologia foi autorizada como componente optativo no curso colegial, podendo existir como outras diversas disciplinas. Fossem elas do grupo de disciplinas humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; de caráter geral ou específico, como por exemplo, a disciplina de Sociologia da Educação. Aquela LDB inovou no sentido de permitir que os Estados tivessem autonomia na organização das disciplinas e dos conteúdos do ensino secundário. Caberia ao Conselho Federal de Educação determinar cinco disciplinas que seriam compulsórias em todo o país, sendo os Conselhos Estaduais de Educação os que determinariam as disciplinas complementares e optativas de acordo com Santos (2004). Então, conforme esse autor, em 1962 o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicaram os novos conjuntos de disciplinas para o Ensino Médio, nos quais constavam: o conjunto de disciplinas obrigatórias, complementares e o de sugestões de disciplinas optativas. A Sociologia não fazia parte de nenhum dos três conjuntos. Dessa forma, como disciplina optativa em alguns estados, a disciplina foi lecionada até o período da ditadura militar que se iniciaria a partir de 1964.

Já no apogeu do autoritarismo militar, como mencionado acima, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, instituiu a Reforma Jarbas Passarinho, que modificou a estrutura educacional estabelecida por Capanema. Foi criado o 1º grau obrigatório para todos os alunos na faixa de 7 a 14 anos, constituído pelo ensino primário e ginásial em um único ciclo de oito anos, com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. Foram eliminadas as modalidades existentes no Ensino Médio, os ensinos secundário, normal e técnico, com a criação de um único 2º grau cujo objetivo fora propiciar ao final de três ou quatro anos, uma habilitação profissional compulsória, pois naquele momento era urgente a necessidade de formar técnicos para o bem da nação. Assim, entre os anos de 1971 e 1982, mesmo com sua existência enquanto disciplina optativa, a Sociologia terminou por ser marginalizada,



primeiramente porque durante a ditadura ela sofreu o preconceito de ser confundida com o socialismo, e em segundo lugar porque perdeu espaço, devido a seu caráter crítico, para uma disciplina que se tornou obrigatória pela ditadura, a disciplina ufanista denominada de OSPB – Organização Social e Política Brasileira segundo Moraes (2003).

Em 1982 a Lei nº 7.044 de 18 de outubro alterou a Reforma Jarbas Passarinho, acabando com a profissionalização compulsória no 2º Grau. Abriu a possibilidade da existência de cursos tanto profissionalizantes como também acadêmicos, além de recomendar a inclusão da disciplina de Filosofia como parte do núcleo comum. Assim, a escolha das disciplinas optativas cabia às escolas, que por sua vez não dispunham de muitos recursos e geralmente mantinham apenas as disciplinas obrigatórias e complementares. Portanto, mesmo com a possibilidade de ofertar a Sociologia como disciplina, não se concretizou na maior parte das escolas. Nesse sentido vale pontuar que ao tratar-se da inclusão da disciplina de Sociologia no Brasil, é importante ressaltar que a realidade da disciplina Sociologia no Ensino Superior diferiu da realidade da disciplina no Ensino Médio. No que se refere à intermitência, pois a disciplina sempre esteve presente na maioria dos cursos do Ensino Superior, ao menos desde os anos de 1920 em diante (MORAES, 2003).

A partir do movimento de redemocratização do Brasil, a busca da cidadania na década de 90 se tornou um dos objetivos políticos dos movimentos sociais de modo que tal meta se tornou um anseio nacional. Desse modo, as transformações no mundo do trabalho e o surgimento de novas formas de produção de conhecimento se tornaram interesses de vários setores, principalmente as questões relacionadas ao emprego, às novas relações de trabalho resultantes da inserção de novas tecnologias e das consequentes flexibilizações. Assim, Santos (2004) ressalta um aumento na necessidade de informações sobre as mudanças na formação profissional e sobre as modificações dos mercados, culminou na exigência de um novo perfil de profissional para o mundo do trabalho. Foi precisamente nesse ambiente e contexto que a preocupação com o entendimento dessa lógica, desse novo paradigma produtivo, levou a proposta da disciplina de Sociologia ser inserida na reforma curricular do Ensino Médio, já que uma das suas competências é justamente a de compreender as “transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudança na ordem econômica” (SANTOS, 2004, p. 158). Portanto a disciplina teria como papel servir de ferramenta na leitura e compreensão de uma nova realidade social que estava se estabelecendo.



Segundo Stempkowski (2010, p. 32), “Dessa forma, podemos perceber que a Sociologia voltou ao currículo do Ensino Médio numa reforma vinculada a uma visão pragmática do conhecimento, considerada uma tecnologia importante na preparação dos jovens para o trabalho”. Então, em 1993, com a aprovação do projeto de Lei da nova LDB na Câmara Federal, e através da emenda do deputado Renildo Calheiros, do Partido Comunista do Brasil de Pernambuco, a disciplina de Sociologia foi proposta como obrigatória em todos os currículos de Ensino Médio do país. Tal projeto, com a emenda aprovada, foi largamente discutido e finalmente aprovado no Congresso Nacional, todavia, o Senador Darcy Ribeiro derrubou a proposta com um substitutivo. (SAVIANI, 2006, p.154-162).

Assim, a proposta de Darcy Ribeiro foi aprovada na Câmara em 17 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente FHC no dia 20 daquele mês, como Lei 9394 denominada de Lei Darcy Ribeiro. A falta de definições conceituais prejudicou a clareza da Lei e tornou necessária a formulação de legislação ordinária, o que gerou um intervalo de indefinições e dúvidas na sua aplicação. Mas, apesar da Lei não determinar a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, no seu artigo 36, no parágrafo 1º, inciso III, foi determinado que ao final do Ensino Médio o educando demonstrasse o domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Desse modo, apesar de controverso, a Lei deu em certa medida importância para os conteúdos da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Porém, o mesmo governo que sancionou a Lei, através da atuação no CNE - Conselho Nacional de Educação da professora Guiomar Namó de Melo, do partido de FHC, publicou a resolução 03/98 que entrou em vigor evidenciando explicitamente que não havia a necessidade da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, interpretando a Lei de modo a entender que os conteúdos da disciplina poderiam ser trabalhados de forma transversal em outras disciplinas obrigatórias, como por exemplo, a disciplina de História e Geografia.

Então, em 2001, surgiu outra tentativa de inserção da disciplina de Sociologia como obrigatória no Ensino Médio, através do projeto de Lei nº 3.178B, de 1997, de autoria do deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores do Paraná. Entretanto, após aprovado em outras instâncias, inclusive por unanimidade na Câmara, o projeto foi vetado integralmente pelo presidente que fora professor de Sociologia, FHC. No diário oficial da União de 9 de outubro de 2001 foram publicadas os motivos da razão do veto, o ônus para os estados com a



contratação de professores, bem como a falta de profissionais suficientes para atender a demanda das escolas.

Em 2006, já no governo Lula, o CNE, sob a presidência do sociólogo César Callegari, realiza a mudança da resolução 03/98, sendo ele mesmo um dos três relatores, juntamente com outro sociólogo, Adeum Sauer e Murílio Hingel, ex-ministro da educação no governo Itamar Franco. Audiências públicas são realizadas e o processo de reivindicações alcança seu objetivo com a aprovação da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, através do parecer nº. 38/2006, com o CNE determinando o prazo até o final de 2008 para que as escolas cumprissem a legislação introduzindo a disciplina nos seus currículos.

Contudo, conforme Stempkowski (2010), o próprio ministro da Educação do Governo Lula, Fernando Haddad, admitiu que alguns conselhos estaduais não entenderam a medida como algo necessário, de modo que foi preciso a Lei nº 11.684 de 2008 para garantir a inclusão a tornar efetivo o direito ao ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Sobre essa medida a autora registrou as palavras do presidente em exercício, José de Alencar, ao sancionar a Lei⁸: “Precisamos [dessas duas matérias] para nos facilitar o exercício e o direito à cidadania” (Stempkowski, 2010, p.34). O que segundo a autora gerou uma nova configuração social para permitir a inserção da Sociologia:

A inclusão, nos currículos brasileiros, de uma disciplina como a Sociologia, que visa garantir a formação dos jovens através do desenvolvimento do pensamento crítico, dando-lhes garantia de acesso aos direitos e deveres concernentes à cidadania, ou seja, que oportuniza uma formação que capacite o jovem, deixando-o preparado para optar por uma participação ativa nas decisões sociais. Este contexto nos remete a uma preocupação política e social do governo muito diferenciada daquela expressa pelos formatos de educação preconizados pelas Leis anteriores, que apresentavam como prioridade garantir a participação do aluno no processo seletivo do vestibular, ou seja, serviam como passaporte para o ensino superior. Isso sugere a existência de uma nova configuração social em nosso país, dando lugar para a inserção da Sociologia (STEMPKOWSKI, 2010, p. 34).

Portanto, após uma longa intermitência no currículo escolar, finalmente o ensino de Sociologia tornou-se obrigatório no ensino médio brasileiro. Mas isso não significa que esse direito será efetivo, pois a garantia de ser ofertado como disciplina não garante a eficiência do

⁸ A LDB deixou de ter em sua redação que “no final do Ensino Médio o educando demonstrasse o domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” e passou a ter no artigo 36 o seguinte: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).



ensino e a aprendizagem de seus conteúdos, bem como o atendimento a finalidade que tal ensino tem como objetivo.

4 Os IFs e o ensino de Sociologia

Considerando que tanto a implementação do ensino de Sociologia no ensino médio, quanto à criação dos IFs foram ações do governo petista em andamento, vale pontuar que o caminho ficou aberto para a construção de uma nova concepção de educação profissional e tecnológica, anseio antigo da comunidade de especialistas da área educacional brasileira. Principalmente no que se refere ao ensino médio profissionalizante a ser promovido pelos IFs, pois há respaldo no âmbito normativo-jurídico e nos documentos oficiais da SETEC para associar as duas ações supracitadas. No âmbito da LDB há obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia e na Lei nº 11.892/2008, no artigo 7º, inciso I, há uma clara priorização da integração entre a educação básica e profissionalizante, e no artigo 6º, também inciso I, a integração está implícita como uma das finalidades e características dos Institutos Federais:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e **qualificando cidadãos** com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008, artigo 6º).

Não resta dúvida de que a obrigatoriedade dessas disciplinas e a priorização da integração são complementares, pois a efetividade de cada dispositivo normativo pode contribuir com a finalidade de um e do outro. Ademais, conforme destaca o MEC, o “foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”. (PACHECO, 2008, p.5). Posto isso a reestruturação da Rede termina por ser uma das ações do governo Lula que permite uma mudança efetiva de orientação das políticas públicas para a educação, diversa da perenemente adotada na história do Brasil, em que a dicotomia entre o “fazer” e o “pensar” foi perene, de modo que os mais pobres eram educados para o “fazer” e as elites intelectuais educadas para o “pensar”.

Segundo Ramos (2010), o ensino médio deveria resgatar a relação entre conhecimento e prática de trabalho, isto é, explicitar como se dá a conversão da ciência em potência material no processo de produção. Nesse sentido, muito mais que o adestramento em uma técnica produtiva deveria ser a formação dos alunos, mas sim propiciá-los o domínio dos



fundamentos de diferentes técnicas usuais no processo produtivo. Desse modo, a partir desse domínio ele seria capaz não só de “fazer”, mas de pensar sua ação e transformá-la em outros “fazeres” bem como criar novos. Assim, com tal formação o egresso não teria uma especialização técnica, mas sim politécnica. É o que afirma a autora (2010) nos seguintes termos:

Portanto, o ideário da politécnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses de mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (RAMOS, 2010, p. 47).

Desse modo, a implementação da Sociologia e a nova orientação da Rede Federal de educação profissional torna possível a implementação de uma educação básica na perspectiva da formação politécnica. Aliás, esse é um dos objetivos centrais do PDE para os IFs, algo evidente no documento oficial na ocasião do seu lançamento em 2007 nos seguintes termos:

Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do PDE. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politécnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (Brasil, 2007, p. 33)

Ressalta-se que há um destaque para as disciplinas de Filosofia e Sociologia no PDE, pois a palavra “inclusive” denota claramente que a combinação virtuosa a que se refere o texto, entre ciências naturais, humanidades e educação profissional; inclui a presença dessas disciplinas. Uma vez que as disciplinas de Sociologia e Filosofia fazem parte do rol da área de conhecimento denominada de humanidades, com certeza o uso do termo “inclusive” foi proposital. Enfim, como essas disciplinas ficaram tanto tempo excluídas dos currículos escolares, é comum o esquecimento delas, senão usual tratá-las como sem importância, implementando-as nos currículos escolares de modo inefetivo. É o que fica corroborado quando tomamos como dados a Lei nº 11.684/2008, que torna obrigatória as disciplinas no ensino médio, o parecer CNE/CEB nº 22/2008 que determina como devem ser tratadas essas



disciplinas pelos sistemas de ensino e a resolução CNE/CEB nº 1/2009, resultante do parecer, determinando como deve ser a implementação das disciplinas pelos sistemas de ensino. De acordo com o parecer os sistemas de ensino:

Devem, ainda, **zelar para que haja sua efetivação, coibindo atendimento meramente formal ou esparso e diluído**, garantindo **aulas suficientes** para o **desenvolvimento adequado** de estudos e atividades desses componentes, com a designação **específica** de professores **qualificados para tanto** (BRASIL, 2008, grifo próprio).

Bem como afirma que:

as escolas têm autonomia quanto à concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, **desde que garantam sua completude e coerência, devendo dar o mesmo valor e tratamento** aos **componentes do currículo que são obrigatórios** (BRASIL, 2008, grifo próprio).

Não resta dúvida de que não seriam necessárias tantas normas de diferentes níveis de poder coercitivo se o paradigma da cultura educacional brasileira desse o tratamento correto para a Sociologia. Assim, partindo das considerações feitas anteriormente, convém perguntar sobre como está sendo conduzido este processo de consolidação e reinserção da disciplina de Sociologia nos currículos dos IFs.

Embora, por um lado o discurso que fundamenta a importância das disciplinas de Sociologia e Filosofia seja plausível, uma vez que o retorno destas disciplinas podem contribuir para a formação do estudante para o exercício da cidadania através do senso crítico e analítico da sociedade. Por outro lado, analisemos as condições da efetivação da obrigatoriedade da disciplina a ser contemplada com qualidade em todos os anos do ensino médio conforme a determinação do direito positivo à educação. Uma vez que há contradições nesta implantação, pois muitos são os desafios encontrados pelos professores que se deparam com condições que não condizem com o ensino de qualidade como o proposto na lei, alguns destes desafios são mencionados por Caregnato e Genro (2011):

Essas disciplinas [...] vem sendo ministradas precariamente: com poucos professores formados em cursos específicos (Licenciaturas em Ciências Sociais e Filosofia), com horários escassamente definidos nos currículos escolares, com conteúdos instáveis e variáveis em virtude da falta de discussão e de tradição, com materiais didáticos por elaborar e/ou aprimorar, entre outras dificuldades (CAREGNATO; GENRO, 2011, p. 9).

Assim, para corroborar a conclusão resultante a partir dos dados de direito, foi feito



um levantamento da situação do ensino da disciplina de Sociologia em alguns IFs para fundamentar a constatação de fato, visando verificar se o foco social que orienta a política pública que criou os Institutos privilegia a intenção social que levou a implementação da disciplina de Sociologia no ensino médio pelo governo petista. O levantamento se deu através de três IFs no Estado de Minas Gerais, um no Estado do Rio de Janeiro e um no Estado do Rio Grande do Sul.

O ensino da disciplina de Sociologia nesses IFs está estruturado de forma similar, pois, apesar de possuírem organização diversa, no que se refere à eficiência do ensino da disciplina, possuem aspectos em comum.

Em todos eles, até 2012, há docentes lecionando a disciplina sem a devida formação, a saber, graduação em licenciatura e em área específica, conforme determina a LDB. Alguns editais para contratação de professores estabeleceram como requisito formação em ciências humanas, uma denominação genérica como se qualquer curso nessa área proporcionasse a formação adequada para a docência de Sociologia. No IFMG, o concurso realizado em 2009 para professor de Sociologia permitiu a contratação de graduados sem a exigência da licenciatura, como determina a LDB, além de permitir que a formação em História ou em Geografia fosse considerada igual à em Ciências Sociais ou em Sociologia. No IFRS um edital em 2012 para professor substituto exigiu somente a formação em Filosofia para a docência em Sociologia e Filosofia.

Outro dado relevante é que carga horária semanal das disciplinas é de apenas um período por semana no decorrer do ano. Assim, mal o professor termina de explicar um conceito sociológico e suscitar a discussão com a turma, a aula já terminou, sendo retomada somente uma semana depois. Ademais, a regulamentação da carga horária dos professores nos IFs desconsideram as diferenças entre as disciplinas e a carga horária semanal de uma em relação à outra. Assim, a disciplina de Sociologia termina por ser prejudicada. Por exemplo, no IFRS a carga horária máxima de um professor em sala de aula é de 16 horas. Como o professor de Sociologia possui uma turma de alunos para cada aula semanal, ele termina por ter 480 alunos ao todo (considerando 30 alunos por turma) para corrigir as avaliações, proporcionar atendimento discente, lançar dados nos 16 diários, participar de conselhos de classes, dentre outras atividades. Será que as outras disciplinas, possuem as mesmas condições que a disciplina de Sociologia para terem um de ensino de qualidade? Nas que possuem, por exemplo, dois períodos semanais, conseqüentemente, o professor terá metade do



número de alunos que o professor de Sociologia. O que indica que a disciplina de Sociologia não foi implementada através de um planejamento que considerasse tal situação de modo a buscar uma garantia de qualidade para o ensino.

Por fim, há ainda a falta de livros e materiais disponíveis para esse ensino, uma vez que as bibliotecas priorizam os livros das áreas técnicas. Tudo isso evidencia que tanto a implementação do ensino de Sociologia, quanto à perspectiva social dos IFs, sobretudo a de educação politécnica, enquanto política pública em educação, ambas são ações do governo petista que ainda estão com suas finalidades comprometidas em termos de efetividade.

5 Considerações finais

A análise dos históricos da educação brasileira, principalmente da educação profissional no âmbito federal e o exame dos dispositivos legais evidenciam sem meias palavras que o processo educacional brasileiro deve formar o ser humano em sua dimensão integral. Por isso, no âmbito jurídico-normativo há o destaque na preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para trabalho; o que faz perceber que o olhar sociológico, enquanto um momento privilegiado para a compreensão do mundo, a crítica social e a participação política, se apresenta como ponto nevrálgico para tal desenvolvimento do humano; principalmente em razão da sua inserção neste complexo mundo contemporâneo, capitalista, urbano e de transformações rápidas. Sobrecarregado de informações e mudanças fluídas. Conturbado no âmbito laboral, repleto de problemas sociais e desigualdades diversas como é a realidade brasileira. Mundo que precisa ser objeto de ponderações, do agir e do pensar articuladamente. Só assim, será possível a liberdade humana, o desenvolvimento da sua autonomia, capacidade de pensar e conseqüentemente de julgar e agir. O que se coaduna perfeitamente com a exigência legal da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Sem o ensino dessa disciplina, algumas das finalidades e das diretrizes da educação brasileira estariam comprometidas em termos de sua eficácia jurídica; bem como a reorientação da Rede Federal de Educação Profissional, após longa data, seria prejudicada. Afinal, com a criação dos IFs e a implementação da disciplina de Sociologia, mais próxima se torna a superação da antiga dicotomia entre o “fazer” e o “pensar”, que se aproxima do ideal da educação politécnica.

Então, para que ambas as ações do governo petista venham a ser relevantes para a sociedade brasileira, elas precisam receber a estrutura adequada para consolidação. Nesse



sentido, não adianta criar muitos IFs sem a devida estrutura para a garantia de sua qualidade, nem implementar a disciplina de Sociologia de modo precário ou anulada em seus efeitos. É preciso planejar, ponderar, e investir para atingir os objetivos pretendidos. Só assim, para além do âmbito formal, que a educação integral pode ser efetiva.

Portanto, nem o governo FHC, nem o governo petista promoveram o direito à educação como direito fundamental social, tal como determina a CR/88. Mas o último governo está mais perto, basta implementar de fato o que foi acordado com a sociedade, cumprir as promessas de campanha, os compromissos que foram aceitos pelo povo, o projeto político que fez com que o PT chegasse ao poder .

THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATION RIGHTS IN THE PETISTA GOVERNMENT'S PUBLIC POLICIES: AN ANALYSIS OF THE IFs AND THE IMPLEMENTATION OF SOCIOLOGY TEACHING

Abstract: This article aim discuts how far has two actions of Petista Government in educational área represents a break with the line of reasoning used by FHC Government, since that government boast to make two positives actions that the later government did not accomplish: implementation of teaching of sociology at secondary school and the estructuration and expansion of technological, scientific, vocational education federal institutional network by Lei nº 11.892/2008, that criated the IFs - Federal Institutes. Thru bibliographic researches and historical surveyings, of estructuration and expansion of technological, scientific, vocational education federal institutional network and of teaching of sociology in Brasil, conjugated with empirical researches, was concluded that in spite of improvements made by Petista Government in educational área, both actions are not consolidated. Thus, we evidence the inefficiency of the educational laws as fundamental rights.

Keywords: Educational law. Sociology teaching, Federal Institutes.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 nov. 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 28 nov. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 abr. 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº



9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, 17 abr. 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 jul. 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. **Diário Oficial da União**, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 6.545, 30 jun. 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 04 jul. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 28 maio 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 9.848, de 26 out. 1999. Altera dispositivos das Leis nos 9.138, de 29 de novembro de 1995, 8.427, de 27 de maio de 1992, e 9.126, de 10 de novembro de 1995, que dispõem, respectivamente, sobre o crédito rural; sobre a concessão de subvenção econômica nas operações de crédito rural; autoriza o Poder Executivo a renegociar as obrigações financeiras relativas à liquidação de operações de Empréstimos do Governo Federal - EGF, vencidas e prorrogadas a partir de 1991; e a aplicação da Taxa de Juros de Longo Prazo - TJLP sobre empréstimos concedidos com recursos dos Fundos Constitucionais e com recursos das Operações Oficiais de Crédito. **Diário Oficial da União**, 27 out. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9848.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 out. 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 out. 2007.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11534-25-outubro-2007-561697-publicacaooriginal-85364-pl.html>>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, 29 dez. 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf>. Acesso em: 31 mar. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica - Fase II**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 3 de fev. 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dez. 1998. Diretrizes curriculares para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 mar. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999.

BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. A Sociologia no Brasil. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n1/30018.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

CAREGNATO, Célia Elizabete; GENRO, Maria Ely Herz (org.) **Sociologia e Filosofia para quê?** Diálogos com protagonistas na escola/ Universidade Federal do rio Grande do Sul. Pró-Reitora de Extensão. Núcleo de Integração Universidade e Escola. Porto Alegre: UFRGS, Cap. 1, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica”. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e**



Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 1, p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios.** 2010. 222 f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

LEITE, C. A. C.; SOUZA, C. H. B. “As mudanças na infância e no Direito no contexto hodierno brasileiro”. **Revista Eletrônica do Curso de Direito PUC Minas Serro**, v. 1, p. 67-99, 2010.

LIEDKE FILHO, Enno D. “A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios”. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica.** Dissertação de mestrado Universidade Federal do Rio grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 232f.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 6, n. 10, p. 121-158, 2011.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, Revista de Sociologia da USP, v. 15, n. 1, p. 05-20, abr. 2003.

MOURA, Dante Henrique. “Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração”. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 3, p. 58-79.

OTRANTO, Celia Regina. “Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia”. **Revista RETTA**, v. 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Concepção e diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. "O financiamento da educação no governo Lula." **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.



PONTES, Heloisa. Entrevista com Antonio Candido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n47/7717.pdf>>. Acesso em: 31 mar. de 2012.

RAMOS, M. “Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica”. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2, p.42-57.

SANTOS, Mário Bispo dos. “A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio”. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). **Sociologia em debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. Cap. 7.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

STEMPKOWSKI, Ivete F. **A influência social na construção do conhecimento: A formação dos currículos de sociologia no ensino médio**. 2010. 161 f. Dissertação (mestrado em Ciências sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre.