

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

ELECLÉZIA DE OLIVEIRA FIREMAN

**UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO RELATO DA OBRIGATORIEDADE DO
ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

**MACEIÓ
2013**

ELECLÉZIA DE OLIVEIRA FIREMAN

**UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO RELATO DA OBRIGATORIEDADE DO
ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Elder Patrick Maia Alves.

MACEIÓ
2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

F523u Fireman, Eleclézia de Oliveira.
Uma abordagem sociológica do relato da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio / Eleclézia de Oliveira Fireman. – 2013.
105 f. : il.

Orientador: Elder Patrick Maia Alves.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Maceió, 2013.

Bibliografia: f.79-85.

Apêndices: f. 86-91.

Anexos: f. 92-105.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Ensino médio – Currículo. 3. Luta.
4. Cidadania – Educação. 5. Obrigatoriedade. I. Título.

CDU: 316:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - ICS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - PPGS



TERMO DE APROVAÇÃO

ELECLÉZIA DE OLIVEIRA FIREMAN

**Título do Trabalho: "UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO
RELATO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA
NO ENSINO MÉDIO."**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

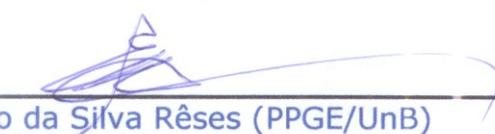


Prof. Dr. Elder Patrick Maia Alves (PPGS/UFAL)

Examinadores:



Prof. Dr. Emerson de Oliveira do Nascimento (PPGS/UFAL)



Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (PPGE/UnB)

Maceió, 15 de junho de 2012.

Dedico aos meus pais, Antonia e Marcelino; ao meu amado Elton e às minhas formosas filhas Eine e Eirene.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu **Deus**, sem ele nada disso teria acontecido;

À minha família por essa conquista histórica em minha vida;

Aos meus irmãos Eleclaire (in memoriam) e Will, obrigada pela força em ‘todos’ os momentos juntos

Aos amigos e professores (PPGS/UFAL 2009) que contribuíram para tornar esse trabalho uma realidade;

Meus agradecimentos a meu orientador;

Em especial agradeço a meu esposo pelo reconhecimento e dedicação.

“A reforma como possibilidade prática não existe fora da
dinâmica vivida pelos movimentos sociais”

(GIROUX ; MCLAREN, 2006, p.139).

RESUMO

O presente trabalho visa desenvolver uma abordagem sociológica do fenômeno da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio. O contato com documentos oficiais como as LDB, os PCENEM e as OCN foi o ponto de partida para a realização de uma leitura sobre o percurso contemporâneo da obrigatoriedade a qual se firmou sobre a questão da intermitência dessa disciplina nos currículos oficiais das escolas brasileiras. A abordagem leva em consideração as políticas públicas realizadas no campo educacional no interior do país. A análise da conquista da obrigatoriedade remete a uma luta ‘histórica’ e sua efetivação a partir da Lei nº. 11.684/08 assume caráter democrático e de cidadania.

Palavras-chave: Ensino. Sociologia. Luta. Obrigatoriedade. Cidadania.

ABSTRACT

This paper aims to develop a sociological phenomenon of the mandatory teaching of sociology in high school. Contact with official documents such as the LDB, the PCENEM and OCN was the starting point for the realization of a contemporary reading on the route of compulsory which established itself on the issue of intermittency of this discipline in the curricula of schools Brazilian officials. The approach takes into account the policies carried out in the educational field in the countryside. The analysis of the conquest of obligation refers to a struggle 'historical' and its implementation from the Law n°. 11.684/08 assumes democratic character and citizenship.

Keywords: Education. Sociology. Fight. Obligation. Citizenship.

LISTA DE SIGLAS

- ANPOC – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- AP – Ação Pedagógica
- BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FNS – Federação Nacional dos Sociólogos
- FUNDES – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- OCN's – Orientações Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio
- PEC – Proposta de Emenda à Constituição
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PSDB – Partido Socialista Democrata Brasileiro.
- PT/PR – Partido do Trabalhadores do Paraná

SINSESP Sindicato

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 DOCUMENTOS, LABIRINTOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	25
1.1 Tentativas de organização da educação brasileira e as formas de racionalidade	29
1.2 Uma nova estruturação da educação: diretrizes curriculares.....	30
1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio.....	31
1.4 As Orientações Curriculares.....	33
2 O PERCURSO CONTEMPORÂNEO DA OBRIGATORIEDADE: RECUOS, AVANÇOS E VICISSITUDES DE 1996 A 2006.....	35
2.1 O ensino de sociologia e o ensino de sociologia para o ensino médio.....	35
2.2 O surgimento da categoria de profissionais da sociologia para o ensino médio.....	37
2.3 Produtivismo em educação e a consolidação da sociologia como disciplina.....	39
2.4 Alguns entraves.....	42
3 OS AGENTES DA OBRIGATORIEDADE NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM FAVOR DA CIDADANIA.....	55
3.1 A educação como indicador de desenvolvimento.....	55
3.2 Participação da sociedade civil no Governo de Fernando Henrique Cardoso...	56
3.3 2004 início do processo de articulação e estratégias em prol da Obrigatoriedade.....	58
3.4 Diferença da política educacional do governo Lula.....	60
3.5 Cunho democrático da obrigatoriedade e a formação para a cidadania.....	62
3.6 Educação e cidadania: processos sociomidiáticos e ‘reconhecimento’.....	65
3.7 A complexidade do fenômeno da obrigatoriedade no interior do campo educacional brasileiro.....	68
3.8 Estratégias de ação de intelectuais.....	70
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	79

APÊNDICE.....	86
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO DE PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	87
ANEXOS.....	92
ANEXO A — LEI 11.684/08.....	93
ANEXO B — PROJETO APENSADO DE LEI N. 4781.....	94
ANEXO C — SOBRE O IDEB.....	96
ANEXO D — CARAVANAS DA CIDADANIA/INSTITUTO CIDADANIA.	98
ANEXO E — RESOLUÇÃO 04, DE 16 DE AGOSTO DE 2006.....	101
ANEXO F — CIRCULAR/FNS.....	102
ANEXO G— FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS.....	103

INTRODUÇÃO

Iremos reconstruir aqui uma trajetória dos principais acontecimentos que permearam a discussão da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio num recorte temporal que começa em 2001, com o veto da proposta de inclusão da Sociologia como integrante do currículo do ensino médio até sua aprovação, em 7¹ de julho de 2006, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova, por unanimidade, o retorno da sociologia e da filosofia para as escolas de ensino médio; e daí em diante mostraremos como essa problemática da obrigatoriedade do ensino de sociologia tem se transformado. Nosso objetivo, portanto, é mostrar as alterações dessa temática, sua trajetória, repercussão, principais avanços e entraves que envolvem a questão do ensino de sociologia nas escolas de ensino médio. A base de nossa abordagem se constituiu em torno de uma pesquisa do tipo documental, pois, segundo Cellard (2008), através de um corte longitudinal pudemos observar o processo de ‘maturação’ do objeto em questão, os conceitos relacionados a ele, categorias, grupos e também a gênese do fenômeno em análise. Segundo o mesmo autor, ainda que a natureza em si da pesquisa documental possa eliminar, em parte, a dimensão da influência, ela, ainda sim, precisa observar alguns critérios que foram cautelosamente observados nesta pesquisa. Na tarefa de compilação de todo o material, nosso exercício foi contínuo para localizar os textos pertinentes ao debate, avaliando sua credibilidade e também sua representatividade no debate em curso.

Só para termos uma ideia, quando selecionamos os textos dos autores que pensaram sobre o tema da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, realizamos uma espécie de cruzamento de dados, para localizar o autor e o respectivo texto em depositórios ou bibliotecas de universidades² que já possuíam trabalhos realizados sobre o tema e também em revistas científicas. Enfim, um exame crítico do documento, o contexto em que fora produzido, a preocupação acerca do autor (levando em consideração que motivos o levaram a desenvolver um texto com esta problemática), essas impressões estarão compondo esse trabalho.

Nosso objetivo aqui é encarar a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio enquanto fenômeno empírico, portanto nos baseamos em fontes documentais, artigos e documentos oficiais para fornecer uma leitura do fenômeno no campo sociológico.

¹Essa data refere-se ao momento da aprovação da proposta da lei 11.684/08 junto ao Conselho Nacional de Educação e não poderá ser confundida com a data de sua sanção em 2 de junho de 2008.

²Procedimento válido principalmente para os textos acadêmicos.

Realizamos uma leitura que se afasta de uma abordagem já consolidada, que olha para o caráter de *institucionalização e legitimação* da disciplina (em seu caráter acadêmico) no campo intelectual brasileiro.

Quando olhamos fixamente para o objeto em questão vemos que o momento da disciplina sociologia, agora enquanto disciplina, é caracterizado por uma lógica que se ergue em função de seu caráter ou prática pedagógica. Podemos, então, resumir tal pensamento ao entender a configuração de dois momentos marcantes para a sociologia. O primeiro, que data de 1930 a 1950, período pelo qual a sociologia e as ciências sociais avançam no processo de legitimação enquanto ciência no Brasil; e o segundo, a partir do ano de 1996 quando a última LDB introduz a disciplina nos currículos oficiais, cujo ponto de culminância é observado mais tarde, na lei nº 11.684/2008(VER ANEXO A).

Em função desse segundo momento no qual a disciplina sociologia encontra-se inserida alguns questionamentos se mostram, tais como: por que ensinar sociologia? Como ensinar? Quais são os temas? Os autores? Qual a metodologia? Todas são perguntas que se evidenciam em contrapartida de um debate que já vem sendo realizado acerca da prática pedagógica da sociologia. Algumas respostas são evidenciadas e apontam para outros questionamentos que envolvem o caráter ambíguo do surgimento da própria disciplina, seu caráter difuso de proposta disciplinar, que envolve três campos de conhecimento distintos: antropologia, política e sociologia, os quais não permitem a existência de uma matriz disciplinar única; enfim, são problematizações que envolvem o nosso objeto e que serão tratadas ao longo do texto.

Uma análise sociológica será desenvolvida a partir da leitura de documentos oficiais em educação (LDB, PCNEM, DCNEM) fornecendo, assim, uma leitura do contexto social apoiada a uma teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a qual se encontra em sua obra *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. O que nos interessa nessa obra é que Bourdieu e Passeron (2008) analisam o sistema de ensino e nos permitem entender, de fato, como mecanismos da *Ação Pedagógica, Autoridade Pedagógica, Trabalho Pedagógico*³ ajudam a construir um ‘habitus cultural’ sujeito a um tipo de violência que ele designa por *violência simbólica* a qual, por sua vez, permite a manutenção das hierarquias, da dominação em uma sociedade estratificada. A teoria de

³ *Ação pedagógica, Autoridade Pedagógica, Trabalho Pedagógico* consistem em categorias de análise para os autores Bourdieu e Passeron (2008).

Bourdieu e Passeron (2008) vem corroborar para a compreensão de um cenário de luta de uma categoria⁴ de profissionais que há algum tempo caminha com um propósito firme de colocar a disciplina sociologia como disciplina nas salas de aula integrada ao currículo. A luta desses profissionais se dá pela não aceitação da exclusão da disciplina no rol das disciplinas ofertadas no ensino médio. Porém, o dado que singulariza a questão em torno da sociologia, e não de outra disciplina, é o seu próprio caráter intermitente, que a faz ora entrar e ora sair da matriz curricular do ensino médio, numa luta ‘quase centenária’ como afirmam alguns; porém, para sermos fiéis à nossa proposta, a luta que nos interessa data apenas de duas décadas para cá, quando analisamos o momento de sua intensificação através do surgimento dessa problemática do ensino de sociologia no ensino médio nas escolas brasileiras como pauta importante dos sindicatos⁵ e associações. Por outro lado, a teoria nos fornece elementos para entendermos que as políticas atuais de educação, numa lógica de reprodução social, se apropriam de um discurso de uma teoria pedagógica para ‘inculcar’ nas mentalidades dos ‘jovens cidadãos’ um modelo de flexibilidade por meio do qual o jovem é orientado na escola a adaptar-se às novas exigências do mercado de trabalho, como também às novas demandas sociais de uma sociedade cada vez mais plural.

Em 2001, quando se inicia a discussão sobre qual a sociologia deveria integrar-se ou não ao currículo oficial verificou-se a presença massiva de uma categoria ou grupo de profissionais (professores, intelectuais e sindicalistas da área de sociologia) que, muito embora marquem uma trajetória recente de lutas, já efetivaram uma porção de conquistas para este segmento profissional.

O que foi decisivo para um olhar mais direcionado em torno do tema da obrigatoriedade e que causou grande movimentação da categoria de profissionais da área de sociologia e filosofia foi o veto do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso à emenda da nova LDB – Lei nº 9.394/96, proposta pelo Projeto de Lei pelo Deputado Federal Padre Roque do PT/PR que pretendia garantir a obrigatoriedade da disciplina como integrante do currículo do ensino médio e não apenas enquadradas em um tratamento “interdisciplinar” que fosse “necessários para o exercício da cidadania” como estava posto no artigo 36, § 1º inciso

⁴O sentido atribuído a classe neste trabalho está relacionado a perspectiva de Bourdieu que atribui um enfoque relacional e dinâmico através dos espaços e dinâmicas sociais. “cada classe deve ser considerada a partir de sua situação e posição na estrutura social, mas também por meio das relações que estabelece com as demais, ligações estas que são dinâmicas e marcadas por lutas de força, de sentido e de reconhecimento.” Cf. GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES Sandro A. **Educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 41. (Coleção Educação e conhecimento)

⁵O primeiro Sindicato dos Sociólogos do Brasil foi criado em 1983.

III, da lei supra citada. O impacto deste veto culminou, a nosso ver, como uma espécie de mola propulsora para uma mobilização da categoria para conquista de uma organização política que se deu em função da criação de novos sindicatos, e de um acompanhamento maior por parte da Federação dos Sociólogos, das associações e dos intelectuais para esta problemática. Enfim, o aparecimento de uma verdadeira categoria surge em função desse debate, os profissionais da área de ensino de sociologia para o ensino médio. Os principais acontecimentos em redor do tema serão apresentados aqui.

Nesses dias falar sobre obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio é bem mais intrigante do que há aproximadamente duas décadas. A questão do ensino de sociologia no ensino médio⁶ e seus desdobramentos aos poucos vêm ganhando um considerável vulto para as pesquisas sociológicas, sendo este o tema principal a ser tratado nesse trabalho.

Na verdade, desde que foi sancionada a lei n. 11.684 em 2 de junho de 2008, a obrigatoriedade do ensino de sociologia (e também de filosofia) estabelece [graças à Resolução n. 4 de 16 de agosto de 2006 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE)] uma enorme movimentação dentro da categoria de profissionais que culminou com uma certa observância dos mais variados grupos envolvendo profissionais da área e também das academias⁷ para fazer desse assunto um tema relevante para os Cursos de Graduação e até mesmo de Pós-Graduação da área.

Por outro lado, uma gama de documentos e propostas didáticas (livros, projetos, artigos, portais, blogs) surgiu em função de contribuírem para o debate do ensino de sociologia no ensino médio. Alguns destes materiais foram construções criteriosas que foram desenvolvidas por profissionais da área que há algum tempo trabalham desenvolvendo esta perspectiva, mesmo diante das dificuldades encontradas no percurso. A exemplo disto, temos uma proposta coerente de um livro didático de um autor que se destaca com certo pioneirismo nessa perspectiva de ensino de sociologia. *Sociologia para o Ensino Médio*, escrito por

⁶Ensino médio e ensino secundário são nomenclaturas equivalentes só se diferenciam quanto ao contexto social. Ambas sinalizam para graus escolares semelhantes.

⁷Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte (Natal) são os principais centros de estudos sobre ensino de sociologia no Ensino Médio. Destacaram-se por serem os pioneiros nas pesquisas que envolvem a temática.

Tomazi (2007), se constituiu como referência nacional e segundo um dos fóruns temáticos⁸ da ANPOCS/2006, já possuía vendagem de cerca de 100 mil volumes. Entretanto, é comum observar o surgimento de muitos materiais que foram desenvolvidos apenas para preencher uma espécie de lacuna para suprir a falta de material didático em sociologia. Um exemplo bem distinto vemos no surgir no PNLD em 2012 onde muitos materiais da área foram observados, porém, desaprovados. Muitos deles não merecem destaque algum para se estabelecer enquanto referência para esta nova área de ensino. A nosso ver foi mais uma corrida para trazer a tona qualquer espécie de material de apoio para o professor que iria entrar na sala de aula desprovido de um material didático que o auxiliasse. Não se via em alguns livros, por exemplo, uma proposta pedagógica para o conhecimento específico de sociologia. Essa é uma tendência marcante na área da educação que envolve a questão do ensino. Iremos verificar tal tendência numa prática de ensino que envolve profissionais de outras áreas ensinando a disciplina sociologia. Aqui verificamos profissionais de outras áreas escrevendo como se deve ensinar sociologia, no entanto, não enveredaremos para uma análise didática das propostas, apenas faremos a leitura das propostas das OCN's e PCNEM para o ensino de sociologia.

Em se tratando do contexto de produção das políticas educacionais brasileiras, Lopes (2004b), por desenvolver leituras acerca dos documentos oficiais, assinala para esse contexto de produção como sendo produto de políticas que visam à promoção de reformas do nível médio de ensino no Brasil, sendo estas financiadas pelo Banco Internacional de Desenvolvimento (BID). A autora chega a afirmar que tal reforma se dá a partir de um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São metas que ela sintetiza da seguinte forma:

na expansão de vagas nas escolas; no estabelecimento de referenciais nacionais a partir das diretrizes e parâmetros curriculares; em sistemas de avaliação centralizada nos resultados e de programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio; no desenvolvimento de programas de educação a distância; na melhoria da infraestrutura e em mudanças nos sistemas de gestão das escolas. (LOPES, 2004, p. 53-54)

A contribuição de Lopes acerca das políticas educacionais e dos documentos oficiais é bastante perspicaz e ímpar na análise que estamos desenvolvendo, pois ela consegue ir além

⁸ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30, 2006, Caxambu. **Fórum Sociologia no ensino médio (ou, o que fazer no dia seguinte?)**: uma discussão sobre programas, métodos e recursos didáticos. Coordenação de Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins. São Paulo, 2006. 1 Vídeo.

das propostas embutidas nos documentos oficiais, não fornece apenas elementos de uma análise descritiva consegue avançar um pouco em uma crítica da leitura desses documentos, mas, mesmo assim, não consegue avaliar a totalidade das relações de poder e hierarquias das formas que estão cristalizadas em textos oficiais. A partir do contato com o pensamento de Lopes (2004a, 2004b, 2006), Fireman e Fireman (2010) fazem menção ao caráter atribuído a tais documentos como sendo hegemônicos e autoritários e partem para aplicação prática da teoria em função de realização de uma pesquisa. A hipótese inicial desses autores seria a de que o conceito de hibridismo estaria fazendo parte da metodologia do ensino de física, isso significaria em afirmar que duas concepções ou propostas metodológicas estariam já presentes na formação de professores e em suas práticas docentes.

O que Fireman e Fireman (2010) estavam propondo naquele momento seria a avaliação de um processo de ensino por conteúdo versus a proposta de um ensino por competências. O resultado obtido da pesquisa dos autores foi a conclusão que essas duas concepções caminham juntas, andando lado a lado numa configuração híbrida. Ensino por conteúdos e por competências equivalem respectivamente às concepções das antigas humanidades clássicas e de uma nova proposta de ensino baseada em competências e habilidades.

Vale ressaltar que Lopes (2004a, 2004b, 2006) consegue ir além das propostas que os documentos oferecem. Coisa que em nenhum momento enxergamos nas propostas das pesquisas sociológicas. Tomazi (2007) foi entrevistado pela UFRN. A entrevista ficou registrada na Revista CRONOS⁹ com o título: Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). A propósito, quando encontramos tal referência pensávamos ter encontrado alguma fonte que pudesse desencadear uma leitura sociológica que fosse capaz de 'pensar sociologicamente'¹⁰ (LOURENÇO, 2008, p. 5) sobre a ordem de políticas educacionais em formas de documentos oficiais que agora envolvem a própria área da ciência sob a perspectiva de sua obrigatoriedade. No momento da entrevista ele aponta apenas questões metodológicas e pedagógicas, quando questionado sobre a importância das OCN,s para o ensino de sociologia no ensino médio.

⁹TOMAZI, Nelson Dacio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais. *Cronos*, Natal, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.

¹⁰'Pensar sociologicamente' é o mesmo que dizer possuir uma visão ampliada ou crítica da realidade social.

O grande problema é que esse debate da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio ainda é novo e marginal no campo acadêmico e como Tomazi (2007) demonstra o processo é de uma diversidade tamanha, pois, em cada estado da federação quando esta questão surge, há singularidades que a norteiam. As suas nuances irão sendo percebidas ao longo de sua trajetória, cabendo a nós apreendê-las.

No documento Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, no capítulo quatro que tem por título: Ciências humanas e suas tecnologias - conhecimento de sociologia (2008) estão presentes algumas considerações sobre a disciplina sociologia no ensino médio que irão ser desenvolvidas mais adiante, sendo que o que interessa para este momento é afirmar que, segundo os autores, as pesquisas e os artigos sobre sociologia no ensino médio ainda eram bastante precários e, contavam apenas com “cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos.” Parte destas publicações discutia sobre o processo de institucionalização da disciplina no ensino médio, outras abordavam mais os conteúdos, as metodologias e os recursos de ensino. Na verdade, eram questões que, segundo os autores do documento, tentavam aproximar mais questões da história da própria disciplina de questões educativas e curriculares. Isso só vem afirmar que o campo de estudos é bem indefinido até o momento¹¹. É por esse motivo que nos enveredamos por pesquisar este objeto.

Aqui iremos apoiar a discussão da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio articulando a discussão a uma abordagem de políticas públicas e mais precisamente de políticas educacionais que foram e são mecanismos de fomento para as conquistas legais para que essa disciplina – a sociologia – seja aprovada como disciplina integrante do currículo para o nível médio. Pretendemos também fazer uma análise que envolve as políticas educacionais articuladas à questão do currículo, pois o currículo dentro das escolas de um lado, e pensado junto às reformas curriculares oficiais, de outro ganham grande ênfase nos debates como políticas globais e políticas locais em educação.

Desta maneira, textos como Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação (BALL, 2001), Vinte Anos de Reformas Educacionais (RICCI, 2003), e ainda,

¹¹O campo de estudos sobre Sociologia da Educação é bastante extenso, mas os estudos sobre o ensino da sociologia no ensino médio ainda são incipientes. Para termos uma ideia apenas em 2006, em Belo Horizonte a SBS cria um GT intitulado: Ensino de Sociologia: metodologias, práticas, recursos didáticos e conteúdos programáticos. Disponível em: <<http://www6.ufmg.br/ensinosociologia/gtsbs2007.htm>>. Acesso em: 20 maio 2011.

A Política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a Ideia de um currículo Nacional? (MOREIRA; SILVA, 2006), são textos centrais para nossa análise acerca do currículo. O que interessa nesse caso, para nós é entender o currículo como um ingrediente político, e como ingrediente político, ele possui a característica de ser currículo oficial, o qual tem o papel de realização de uma *Ação Pedagógica* associada a um Trabalho *Pedagógico* os quais possuem como tarefa fundamental a ‘inculção’ (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 53) de um determinado comportamento nos indivíduos de uma dada sociedade por via da interiorização de valores, comportamentos e crenças contidas num imaginário social, cuja ideologia hegemônica está traduzida no domínio educacional e pode ser vista em documentos oficiais.

Através do exame desses documentos percebemos claramente que existe uma hierarquia valorativa por detrás de suas propostas e que os une em função dessa fundamentação. Por exemplo, temos os princípios estabelecidos pela UNESCO a partir de quatro pilares (aprender a conhecer, fazer, ser e conviver) os quais norteiam e fundamentam as diretrizes e bases de nossa educação. Entretanto, precisaremos ter em vista que o currículo nem sempre foi problematizado desta forma. Porém, hoje ele é problematizado em vista de seu aspecto político e ideológico. Que tem função de produzir mentalidades individuais e também coletivas.

No tocante às reformas curriculares, o que nos interessa é mostrar que o sistema de ensino na teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron tem um poderoso aliado (o currículo) que associado às categorias que ele cita em seu trabalho (*Ação Pedagógica, Autoridade Pedagógica, Trabalho Pedagógico*) se articulam no sistema de ensino para a promoção da manutenção de uma espécie de ‘habitus cultural’. Para Bourdieu e Passeron (2008), a escola tem um peso muito forte no “sistema dos mecanismos que asseguram a reprodução social” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 36) tendo em vista a dominação de uma classe sobre outras.

Outras espécies de documentos oficiais são analisados tais como: as Leis de Diretrizes e Bases Para a Educação (LDBs), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) que tratam basicamente de responder a seguinte questão: porque ensinar Ciências Sociais? Por último, analisamos o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A partir deste obtivemos algumas respostas para esta pesquisa que serão tratadas posteriormente.

Através do estudo das Orientações Curriculares pudemos ter clareza de onde partiríamos no nosso problema, para tentar entender por que a sociologia ora aparece e ora desaparece dos currículos oficiais no contexto brasileiro? A princípio fomos tentados a enxergar um componente que surgisse como uma espécie de ‘mão invisível’, a qual ordenava a continuidade e descontinuidade da sociologia nos currículos escolares. A formulação correta para esse caso seria entender que, quando a sociologia aparece e desaparece como disciplina integrante dos currículos, traz sobre si a causa de sua intermitência, uma vez que a própria natureza e os conteúdos da disciplina a conduzem a esse processo. Natureza que a faz participar em processos de elaboração de uma ‘engenharia social’ ao tempo que seus conteúdos favorecem ao tipo de constructo social proposto. A partir do caráter de contínua intermitência dessa disciplina nos currículos, só após a década de 90 é que a discussão sobre a sociologia no ensino médio começa a ganhar vulto novamente, agora num contexto que favorece a intensificação da unificação e regulamentação das bases da educação em todos os níveis.

Sabemos que, em linhas gerais, a disciplina compõe a grade curricular do ensino médio em períodos mais recentes tais como: em 1961, com a primeira LDB (Lei nº 4.024/61) a disciplina aparece como facultativa nos currículos; em 1971, com a segunda LDB (Lei nº 5.692/71) ainda consiste o seu caráter optativo mais voltado para o ensino profissionalizante; em 1982, com a lei que revoga o ensino profissionalizante (Lei nº 7.044/82), em São Paulo, começa-se a estabelecer a disciplina nos cursos de caráter propedêutico. Só em 1996, com a nova LDB (Lei nº 9.394/96.), no Artigo 36, § 1º. Inciso III, é que a sociologia entra como conhecimento necessário ao exercício da cidadania, justificativa central utilizada pelos agentes da obrigatoriedade. Em 2001, acontece o veto do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, que não mais estabelece a sociologia como disciplina obrigatória para o ensino médio. Desta forma, permanece a indagação que nos leva a procurar respostas para tal questionamento. Qual o motivo da intermitência da sociologia na grade curricular para o ensino médio? Justamente porque foi um sociólogo que poderia tê-la colocado como disciplina obrigatória na matriz curricular do ensino médio, mas não foi esse o caso.

A resposta para tal questionamento surge sob a forma de uma hipótese que se mantém com certa pertinência à medida que entramos em contato com a literatura especializada. No entanto, nossa *hipótese* inicial consiste em afirmar que a sociologia aparece em determinados

contextos sociais integrada ao currículo do ensino secundário ou médio quando há necessidade de promoção de uma cultura voltada para uma corrente político ideológica com base no desenvolvimento, a qual se firma nas bases de uma política educacional que amplia o ensino profissionalizante qualificando a mão-de-obra. Todavia, mesmo que a disciplina esteja debaixo desses princípios que orientam uma prática de qualificação e ‘flexibilidade’ para o trabalho que se mostram como resultados de habilidades necessárias para a formação do jovem, ela ainda possui em si eixos temáticos a serem observados.

*Teorias, conceitos e temas*¹² consistem para profissionais da área de ensino de sociologia numa tríade que precisa ser bem articulada no processo de ensino e aprendizagem para o ensino médio sempre expondo como pano de fundo a historicidade de cada modelo. Proposta que mais tarde sairia como fundamento metodológico em documentos oficiais como nas OCN’s, ficando não apenas expressa em DVD enquanto uma simples ferramenta de pensar sociológico.

Não se trata apenas de transpor um tipo de conhecimento que torne o jovem cidadão ‘flexível’, adaptável às exigências do mercado de trabalho e da sociedade. Quando surge a questão do ensino de sociologia para o ensino médio, surge também uma preocupação naquilo que já está sendo realizado nas escolas. Quais são os conhecimentos que estão sendo administrados, pelas escolas e pelos professores em sala de aula? E como eles estão sendo administrados? Essas duas perguntas referem-se, respectivamente, aos conteúdos e a metodologia utilizada em sala de aula.

Quando estudamos a disciplina estágio supervisionado em sociologia, pudemos observar que o modelo pelo qual se orientava a proposta da disciplina, estava baseado numa visão de ensino propedêutico (ensinar para o vestibular, no caso particular de Alagoas, ensinar para o PSS¹³). Então o que se ensinava para o grupo observado no período de nossa observação era totalmente arbitrário às noções e conceitos dentro da própria disciplina sociologia. Eram lançados conceitos de grupo social, de classes sociais totalmente fora de suas temáticas e historicidade, o que levava os alunos apenas à memorização¹⁴ de um

¹²MORAES, Amaury César; TOMAZI, Nelson Dacio. **Teorias e conceitos**: ferramentas do pensar sociológico. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2008. DVD. (Sociologia no ensino médio, 2).

¹³Processo Seletivo Seriado instituído em Alagoas para o ingresso de alunos da rede pública na Universidade Federal de Alagoas. O PSS foi substituído pelo ENEM em 2011 em Alagoas.

¹⁴Em BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. (Orientações curriculares nacionais para o ensino médio, v. 3). Nós temos na parte relacionada ao ensino de Sociologia em Pressupostos Metodológicos: “Os conceitos são elementos do discurso

determinado conceito, não sendo permitido a esses alunos o entendimento de que tais conceitos estavam ligados às *teorias* que geravam *conceitos* e estavam ligados a *temas* centrais na área de sociologia.

Vários autores foram utilizados como fontes importantes dessa pesquisa, vale salientar Tomazi (2007); Meucci (2007); Jinkings (2005); Sarandy (2001); Rayzer, Meirelles e Pereira (2008); Moraes (2003, 2010), Lourenço (2008), Mota (2005), entre outros. Todos estes já engajados em propostas que se orientam para viabilizar mecanismos cuja função é a efetivação da sociologia como integrante de um currículo oficial na educação básica, no nosso caso para o ensino médio.

O retorno da sociologia como componente curricular envolveu um processo de *lutas e conquistas* para o avanço da institucionalização da disciplina no nível de ensino médio que contou com o apoio de alguns profissionais e com relutância de outros. Para entendermos melhor esse aspecto, orientamos algumas falas que expressam o contexto atual de embate ao redor do tema através das falas de intelectuais na mídia. Em primeiro lugar, sinalizaremos para a fala de autores que já têm realizado estudos nessa área.

O processo de retorno ou entrada da disciplina de Sociologia como componente curricular obrigatório nas escolas de ensino médio do Brasil é marcado por uma constante luta política de diversas entidades de cientistas sociais. (RAIZER, MEIRELLES; PERREIRA, 2008. p. 106)

Um segundo autor afirma: “a volta da Sociologia aos currículos do ensino médio não resulta de uma postura filantrópica do Estado brasileiro, ela é oriunda de muitos conflitos e debates” (LOURENÇO, 2008). Carvalho (2006) declara que “Todos nós sabemos que nossa luta é mais que centenária”, pois se remete a época vivenciada por Benjamin Constant em 1891, entretanto ele mesmo sinaliza que “para este trabalho, devemos restringir nossa avaliação, neste momento, aos últimos 10 anos” período relacionado a LDB de Lei n.

científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa *tradução*, ou o que no campo das Ciências Naturais muitos chamam de *alfabetização científica*. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte –conceitos –, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulante”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos.

Os conceitos possuem história, e é necessário que isso seja levado em conta ao se trabalhar com eles. É preciso contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social.

9.394/1996 a qual deixava inscrito que os alunos deveriam demonstrar conhecimentos de sociologia e filosofia. Isso para ele significaria a luta mais recente que fora ganha em 10 de julho de 2006, quando o órgão de governo, CEB/CNE, aprova por unanimidade o retorno da sociologia para o currículo de ensino médio. O autor declara que neste dia o ministro da educação Fernando Haddad homologou a nova resolução do CNE, em ato com a presença de mais de cem pessoas no Ministério da Educação, em Brasília. O que era anseio de lutas, virou notório para a categoria de profissionais da área, neste caso especialmente aos profissionais da área da sociologia, pois estes já haviam conquistado a garantia expressa na Lei de nº 6.888 de 10 de dezembro de 1980 o direito ao exercício de sua profissão na vigência do Presidente João Figueiredo e agora a obrigatoriedade do ensino de sociologia para o ensino médio.

Muitos foram os sites que publicaram tal conquista. O Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP) atribuiu uma nota falando da cobertura da Rede Globo na ‘histórica reunião’ do Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Ensino Básico, que alterou a legislação vigente e obrigou o ensino das disciplinas de sociologia e filosofia em todas as 23 mil escolas de ensino médio no nosso país. Este processo foi muito aplaudido por uma grande parte de profissionais de um lado, mas também gerou uma enorme polêmica em torno do assunto. Um exemplo do que acabamos de afirmar está em um artigo de um dos portais mais importantes da área designado Portal de Conteúdos de Sociologia Para o Ensino Médio: Leitores do GLOBO ONLINE aprovam inclusão de sociologia e filosofia no ensino médio - Leitores apresentam diferentes opiniões¹⁵. Porém, houve também quem se pronunciasse com certo estranhamento:

A aprovação da lei alcançou pequenas manchetes na semana do ato, gerou uma rasa celeuma jornalística, e foi deixada para trás pelos permanentes assuntos mais importantes de todos os dias. Fora da fugaz e retorcida realidade construída pelos meios de comunicação, o assunto restringiu-se aos setores interessados e aos não interessados no cumprimento da lei. Nestes, por baixo da superficial polêmica, um intrincado combate viceja lentamente. As mudanças na estrutura da educação básica que a lei exige, e a validade e o modo do ensino das duas disciplinas tornam-se um jogo burocrático e legislativo, muito antes de serem conteúdos constitutivos da formação do cidadão – a quem, em primeira e última instância, ela pretende beneficiar. (PARES, 2008)¹⁶

¹⁵ LEIRAS, Daniela; FIGUEIRA, Shaulla. **Leitores do Globo Online aprovam inclusão de sociologia e filosofia no ensino médio**. 10.08. 2006. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/leitores-do-globo-online-aprovam-inclusao-de-sociologia-filosofia-no-ensino-medio-4567377>. Acesso em: 7 jun. 2011.

¹⁶ PARES, André Dornelles. Filosofia e sociologia obrigatórias: da sanção à ação. **Jornal da Universidade UFRGS**, Porto Alegre, ano 11, n. 110, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comunicacaosocial/jornaldauniversidade/110/pagina2>. Acesso em: 7 jun. 2011.

Numa mesma orientação surgem posições contrárias à perspectiva da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio que, como se refere Tomazi “a situação encontra-se ainda com muita diversidade” (TOMAZI, 2007, p. 594). Diversidade para ele que envolve posturas divergentes como o caso do Estado de São Paulo que ainda questiona esta obrigatoriedade. Pois esta problemática traz consigo muitos elementos ambíguos que nem sempre são fáceis de serem apreendidos. Alguns deles estão escritos como que em entre linhas numa crítica realizada por Schwartzman – Como nos tempos do Estado Novo: obrigatoriedade da sociologia e filosofia no ensino médio¹⁷. Para ele a obrigatoriedade nada mais é do que simplesmente mais uma disciplina que surge no rank de outras tantas e que a sociologia, para ele possui um caráter puramente acadêmico.

Contudo, o caráter que a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio nos revela já foi posto em discussão que vai desde a constituição da própria disciplina; a ambiguidade que envolve o seu nome sociologia ou ciências sociais/ sociologia, antropologia e/ou política; seus temas; as propostas dos documentos que orientam a prática pedagógica; sua peculiaridade; enfim um emaranhado de temáticas que se colocam frente à pesquisa são questões que irão nortear nosso trabalho.

No primeiro capítulo mostramos que a inclusão da sociologia no ensino médio brasileiro está estruturada em uma proposta coerente com os novos rumos de política interna brasileira e de uma ‘agenda globalmente estruturada’ para a educação mundial. No segundo capítulo abordaremos a questão sobre *o percurso contemporâneo da obrigatoriedade: recuos, avanços e vicissitudes/1996 a 2006* no qual faremos uma leitura sobre os possíveis avanços e recuos no tocante a inclusão da sociologia no ensino médio e mais, nossa tarefa principal nesta seção é mostrar o caráter específico que a obrigatoriedade traz para essa disciplina já consolidada no campo acadêmico e que após a década de 90 vem se consolidar no campo pedagógico voltada para o ensino médio. E, finalmente, no terceiro capítulo falaremos sobre os intelectuais como agentes da obrigatoriedade no campo das políticas educacionais em favor da cidadania..

¹⁷Cf. SCHWARTZMAN, Simon. **Como nos tempos do Estado Novo: obrigatoriedade da sociologia e filosofia no ensino médio**. 2006. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?m=200606&lang=pt-br>>. Acesso em: 7 jun.2011.

1 DOCUMENTOS, LABIRINTOS E INSTUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.

Uma educação para a cidadania é o que propõe os países centrais para compor a agenda internacional para a educação do século XXI. Essa proposta se enquadrou perfeitamente na forma de organização política brasileira a partir do governo Lula. Pois, se este já mantinha uma forte oposição a gestão do governo anterior, encontrou um campo fértil para a disseminação de um ideal político democrático.

Os novos caminhos estabelecidos para promoção de uma educação básica que estimularia a cidadania seria uma proposta de quebra das antigas bases de uma educação carente de novas ferramentas para proporem soluções com intuito de organização de uma outra configuração de sociabilidade que estaria se desenvolvendo no país. Neste novo padrão, as antigas humanidades precisam ser rompidas a todo custo. Seria necessário ‘quebrar os sólidos’ alicerces de uma ‘engenharia social’ que já não estava mais construindo novos edifícios, e tampouco acompanhando o teor inovador das relações sociais. Encontramos, como exemplo desse caráter de transformações sociais, a configuração de um modelo familiar bastante difuso, pois a questão de gênero, a genética, e o Direito tem trazido novas leituras da forma de pensar em modelos afetivos e familiares.

Quando Demo (1996) pensou que o Brasil precisaria ‘humanizar as inovações’ ele já estava apontando para a necessidade do país em avançar em políticas públicas para a educação que ampliasse investimentos precisos nessa área e, ao mesmo tempo, partiu para a defesa de uma proposta que em linhas gerais, sinalizava para a afirmação que torna nítida a ideia de que não daria mais para a sociedade caminhar em marcha acelerada num processo exacerbado de uma modelo puramente produtivista. Para o Brasil, naquele contexto de fins da década de 90, tanto o caráter educativo quanto a política praticada estavam ainda prefigurando um modelo altamente excludente de participação das massas na vida política e econômica do país. O modelo de privatizações ganhava solidez e caminhava em passos firmes para alcançar setores como o da educação e saúde pública.

Após o rompimento daquele modelo politicamente organizado, tendo em vista o momento de desenvolvimento histórico do país, a emergência de um diálogo coerente entre política e educação na defesa de um ideário nacional de cidadania aparece com eficácia. A política brasileira dos últimos anos encontrou uma base aliada através do diálogo existente

entre o desenvolvimento econômico e a nova estruturação educacional. Sendo assim, a nova dinâmica da educação em moldes internacionais fora sendo desenvolvida na prática no interior da nação. Esse quadro na relação de intercâmbio internacional, fez com que Lopes (2004a) indagasse a respeito do caráter de uma possível continuidade ou mudança de rumo acerca das políticas curriculares brasileiras que estariam sendo implementadas pelo governo de Lula. No entanto, essa é uma questão que se revelou da seguinte forma nesta pesquisa: o que Lopes (2004a) não conseguiu enxergar leva em consideração a resposta para o questionamento levantado acima.

Então a questão não se destina na opção por uma das possíveis alternativas – continuidade ou mudança. Entretanto, os novos rumos que as políticas curriculares brasileiras estavam encaminhando não poderiam ser entendidos numa ótica de rupturas entre os processos possíveis de ruptura ou mudança, mas sim num processo dialético entre esses dois mecanismos. Enfim, a resposta mais plausível neste caso seria a análise estabelecida em função dos dois processos juntos. Daí deriva a nossa leitura que em se tratando dos rumos estabelecidos pela situação política brasileira, as políticas educacionais estariam estabelecendo uma ruptura no tocante a ‘engenharia social’ proposta pelo governo de FHC em relação a política que a sucedeu. E mais, no tocante a relação a uma agenda internacional para a educação, o Brasil, do Partido dos Trabalhadores, estaria, sim, caminhando mantendo uma política de continuidades dessas propostas, as quais estão inscritas num paradigma estabelecido por noções de competências e habilidades, interdisciplinaridade, complexidade. Neste caso, tornam-se necessários uma *Ação Pedagógica* (AP) que seja capaz de articular o diálogo entre as ciências deixando para traz o antigo paradigma das humanidades clássicas e ao mesmo tempo seja capaz de elaborar uma proposta mais coerente para a dinâmica da educação tendo em vista o social.

Neste contexto, surge o fenômeno da obrigatoriedade o qual trouxe consigo uma gama de fatores a ele pertinentes que nos fez enxergar o quanto, tanto o momento político brasileiro, quanto a construção de seu sistema educacional estariam abertos para encaminharem essas novas propostas. Para chegarmos a conclusões como estas, tivemos que caminhar passo a passo na compreensão de nosso objeto que começou a se mostrar na forma de um labirinto de propostas inscritas em documentos oficiais que aparentemente pareciam estar esvaziados de uma proposta coerente.

Vemos que, aos poucos, a educação se especializou no país. O grande marco recente dessa especialização foi dado a partir da Lei nº. 9.131 de 24 de novembro de 1995, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, ficou estabelecido no artigo 9º que as Câmaras emitiriam pareceres e decidiriam, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando fosse o caso, recurso ao Conselho Pleno. E na alínea “c”, consta que caberia a Câmara da Educação Básica deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; nesta mesma lei estão postas os preceitos para a Câmara de Educação Superior, uma vez que os outros níveis: educação infantil, ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico estão todos incluídos na educação básica. Antes desse importante salto, a primeira LDB e as que a sucederam foram outro importante aspecto desse processo de especialização. Por que fizemos questão de começar pelas diretrizes curriculares nacionais?

A resposta é bastante simples: pois, elas que fundamentam o caráter de inovação do sistema educacional brasileiro ao estabelecer as diretrizes curriculares para todo o território da União, além de prescrever os *objetivos* e *natureza* dos princípios norteadores para a educação nacional. As diretrizes curriculares são mais específicas, e, por esta razão, elas elaboram pareceres sobre a forma de organização das Câmaras, tendo em vista suas funções, cujo fim é o de elaborar princípios norteadores das metas a serem alcançadas pela educação nacional.

Já o direcionamento que tomamos para falar da *LDB* está contido numa análise sobre *Educação brasileira: estrutura e sistema* (SAVIANI, 2005). Para falar sobre LDB iremos focar algumas questões feitas por Saviani. Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o fato de que a “expressão ‘diretrizes e bases’ não fazia parte do vocabulário dos educadores, nem da terminologia pedagógica, e nem mesmo da terminologia jurídica usual”. (SAVIANI, 2005, p. 93). No próprio momento em que se estava pensando na possível formulação da lei, veio à tona questões referentes à terminologia acerca do que significaria ‘diretrizes’ e ‘bases’.

A motivação que levava a essa discussão em volta de sua terminologia se dava em função dos “pressupostos políticos-ideológicos de centralização e descentralização” (SAVIANI, 2005, p. 94); processo através do qual girava a ideia de uma política educacional brasileira que, em suma, consistia em centralização de uma *Ação Pedagógica* aliada a uma *Autoridade Pedagógica*, e descentralizada quando a questão girava em torno dos recursos financeiros para o investimento em educação. Devemos, pois, falar em uma política educacional e não de um sistema educacional, pois naquele momento a instituição escolar a

nível nacional não possuía caráter de ‘sistema educacional’, que só poderia vir após a primeira LBD, Lei nº 4.024/61, pelos motivos que iremos esclarecer a seguir.

Mesmo quando os rumos para a formulação de uma educação não estavam bem definidos de forma a estabelecer explicitamente às necessidades de uma realidade nacional sob a forma da lei, um dos ministros da educação, Capanema já deixara claro que cabia a União ‘legislar’ e definir os rumos para a organização da educação federal que levasse em conta às necessidades de todos os estados da federação. Após um bom período de discussão ‘diretrizes e bases’ passaria a ser entendido como ‘meios e fins’ para elaboração de uma proposta educacional mais ampla e sistematizada.

É só a partir da primeira LBD, Lei nº 4.024/61, que se estabelece a noção de um sistema educacional nacional porque este agora contém os seguintes elementos: intencionalidade, unidade, variedade, coerência interna e externa. Podemos verificar esses elementos na lei de diretrizes e bases nacionais, visto que ela veio garantir: uma certa consciência dos problemas educacionais, uma consciência da situação; parte da tomada de consciência da situação que faz um levantamento e promove estudos sobre a realidade nacional em busca de efetivar possíveis resultados; a lei poderá sugerir respostas para questionamentos realizados em função da tomada de consciência e da realidade exposta; a lei deverá ser uma expressão jurídica de uma teoria educacional (pedagogia). Esse é o caráter dinâmico da lei que acompanha o movimento das propostas políticas sociais e culturais.

Esses três itens acima relacionados garantem para Saviani a existência de um sistema educacional que se manifesta da seguinte forma:

Pelo fato de ser a expressão de uma teoria educacional, já se encontrarão na própria lei (a título de modelo) os caracteres do sistema. Assim, a intencionalidade: ela será um produto intencional, pois resultará de uma atitude explicitamente consciente perante a situação. O conjunto: exprimirá a unidade de vários elementos que se opõem e se contrapõem num todo dinâmico. A coerência: seus elementos manterão relações recíproca, relacionando-se também com a situação, uma vez que a lei se apresenta como uma resposta às necessidades objetivas. (SAVIANI, 2005, p. 96)

Em função da existência dos dispositivos das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional começa a se constituir os rumos para a educação brasileira. O objetivo de se elaborar dispositivos como estes determinaria que todo território brasileiro fosse organizado segundo diretrizes comuns e obviamente sobre bases comuns. Seria uma forma intencional do Estado

para sistematizar a educação em todo seu território ante os estados da federação, cada um com sua especificidades e singularidades.

Olhando para trás, quando pensamos na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional significaria dizer que o estado brasileiro naquele momento estaria intencionalmente a estabelecer '*fins e meios*' para a educação do país.

De fato,

a primeira oportunidade de organizar um Sistema Nacional de Educação no Brasil ocorreu na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a Constituição Federal de 1934 que inscreveu a exigência de fixação, pela união, das diretrizes da educação nacional (SAVIANI, 2010, p. 775-776)

Saviani (2010) demonstra que a tentativa dos pioneiros ficou 'perdida' com o advento do Estado Novo. Diante de um movimento de centralização e descentralização é que ocorria novas tentativas de sistematização de um modelo educacional unitário, ou unificado. Diante da forte pressão dos estados da federação em promover suas instituições de ensino, mesmo que de caráter privado, ao contrário da União que teria que promover educação pública de qualidade, as tentativas de unificação caminham até hoje com o advento da Nova LDB/96.

O curioso é que a tentativa de promoção de uma educação para todos e de qualidade ganha notoriedade apenas no período de 5 de outubro 1988, com o advento da Constituição de 88, considerada como Constituição Cidadã. Nesse interim desde a década de 30 até a década de 80 três Leis de diretrizes e Bases vieram a tona diante das políticas educacionais: a primeira de n. 4.024/61 publicada em 20 de dezembro de 1961 no período da presidência de João Goulart, veio satisfazer os anseios de um estado desenvolvimentista cujo modelo elaborado para a Educação, segundo Saviani (2010, p.784) foi o de uma '*racionalidade distributiva*' que colocava a cabo o tipo de racionalidade idealizada pelos pioneiros da educação cujo modelo era o de uma '*racionalidade científica*'.

O advento da LDB n. 5.692/71, promulgada como objetivo de promover a obrigatoriedade da educação na faixa etária de 7 a 14 anos, vem surgir numa época de uma conjuntura política que rechaçava as liberdades democráticas. Na tentativa de restauração do ensino fundamental e médio a LDB/71 serviria de uma boa estratégia para estimular a realização de uma nova ordem social dentro da nação brasileira, mascarando os genuínos anseios democráticos. Desta forma vamos encontrar o ensino da sociologia serviente a uma

lógica técnico-profissionalizante e de caráter optativo nos currículos das escolas técnicas brasileiras. Segundo Saviani (2010) a lógica que regeria esse momento da educação brasileira seria a *'tecnocrática'*.

Quando analisamos a LDB n.9.394/96 constatamos um avanço no sentido do de seu alcance: todos os níveis educacionais são mencionados. Mesmo partindo de uma racionalidade cuja marca foi o *'democratismo'* cuja reminiscência data da Nova república, essa ideia vem se transformando adquirindo novos formatos cujo princípio subjacente democrático de ideias para a educação, passaria a se configurar num modelo educacional que parte de uma lógica tipicamente financeira, para usar as palavra de Saviani (2010) a educação a partir da ação intencional do dispositivo legal, a LDB/96 assume atualmente o caráter de promoção de uma educação sob a forma de uma *'racionalidade financeira'*(SAVIANI, 2010, p. 784). Mesmo assim, é diante desse modelo bastante criticado pelos teóricos de esquerda é que o ideal de democracia e cidadania tem se constituído na mentalidade coletiva da população.

Entretanto, não fechando os olhos para o processo pelo qual a Nova LDB é implementada enquanto diretrizes e metas para a educação nacional, precisamos entender sua posição com aspiração democrática que delinea a face de nossa nação. Podemos citar o grande incentivo a educação pública, os investimento em políticas educacionais que garantem a oportunidade do acesso de camadas desprivilegiadas da população, como exemplo o sistema de cotas das universidades que garantem aos jovens negros a oportunidade cursar uma escola de nível superior.

Resumindo sabemos que quanto a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, sabemos que em linhas gerais a disciplina compõe a grade curricular do ensino médio em períodos mais recentes tais como: em 1961, com a primeira LDB (Lei n. 4.024/61), a disciplina aparece como facultativa nos currículos. Em 1971, com a segunda LDB (Lei n. 5.692/71), ainda consiste o seu caráter optativo mais voltado para o ensino profissionalizante. Em 1982, com a lei que revoga o ensino profissionalizante (Lei nº7.044/82), em São Paulo, começa-se a estabelecer a disciplina nos cursos de caráter propedêutico. Só em 1996, com a nova LDB (Lei n. 9.394/96), no Artigo 36, § 1º. Inciso III, é que a sociologia entra como conhecimento necessário ao exercício da cidadania fato que mostraremos no terceiro capítulo, o valor político da cidadania, seu significado para a prática social contemporânea e seus vínculos coma a educação dos jovens cidadãos e como essa concepção ficou arraigada nas

mentalidades dos agentes da obrigatoriedade. Em 2001 acontece o veto do então Presidente Fernando Henrique Cardoso de estabelecer a Sociologia como disciplina obrigatória para o ensino médio e, logo após, é sancionada no governo de Luis Inácio Lula da Silva em 2008. Da LDB derivam todos os ramos da educação, a saber, derivam as diretrizes curriculares nacionais, os PCNEM, e as OCN's documentos oficiais que firmam a legislação, os critérios, conteúdos, formas pedagógicas e sugestões da práxis pedagógica em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais mantiveram sua versão acabada em 1996. Outras versões foram produzidas, entretanto, a que ficou estabelecida foi a que levou em conta as disposições do Parecer n. 15 que integra a Resolução n. 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). O documento trata de estabelecer *referências* para propor uma matriz consensual no estabelecimentos dos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidas para cada disciplina de cada eixo temático os quais são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Parte II); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Parte III); e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Parte IV).

Conforme os PCNEM, as referências partem de um modelo pré figurado baseado numa proposta da UNESCO para a Educação do Século XXI que estimula a presença de duas categorias estruturantes que envolvem o conceito de competências e habilidades, e que ficou marcada pelo processo de contextualização e interdisciplinaridade,¹⁸ cujas noções levam a supressão das formas de construção de conhecimento das chamadas “humanidades clássicas”. Essa superação das ‘humanidades clássicas’ parte de uma definição de currículo oficial o qual tende a estruturar o estudo das *ciências* e das **humanidades** de certa forma a serem entendidos como complementares. Tentando desta maneira superar uma visão que estabelece uma dicotomia entre essas duas formas de pensar o ensino, a ideia de atualização da educação humanística fica bastante evidente nos PCNEM:

Outro não é o imperativo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, nos obriga a respeitar, ao estabelecer como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). E como finalidades do Ensino Médio, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”; “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a *formação* ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35). (BRASIL, 2000, p. 8).

¹⁸Ver em anexo G.

A atualização histórica da educação deriva, no campo nacional, da LDB/96 que estabelece em si princípios propostos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da Unesco, a qual firma tais princípios sobre a égide de quatro propostas: aprender a *conhecer* que estimula a criatividade e o espírito inventivo (ética da sensibilidade); aprender a *fazer* que prefigura dois momentos da experiência humana (teoria e prática); aprender a *conviver* estimulando uma política da igualdade; aprender a *ser* constituindo uma ética da identidade. A proposta final é ir além de um modelo de ensino e aprendizagem já posto que vise a supressão do tipo de ensino baseado num modelo tecnicista de transmissão de conhecimentos prontos para serem fornecidos aos educandos.

No tocante a esta pesquisa, mais vale ressaltar os motivos pelos quais se deve ensinar Sociologia para este documento, nele está escrito: Por que se ensinar ciências sociais? A resposta é realizada em função de seu objetivo. No entanto, o objetivo geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias, consiste em “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política.” (BRASIL, 2000, p. 36). Além disso, três paradigmas teóricos e metodológicos devem ser observados, os quais são constituídos a partir de seus respectivos representantes: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. As propostas desses autores servem para avaliar “a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual”. (BRASIL, 2000, p. 36). Dois eixos fundamentais são referenciados *indivíduo e sociedade* (estudo da ação individual, processos sociais), e *processos sociais* (estudo da ordem e mudança social).

O documento segue fazendo uma exposição de *o que e como ensinar em ciências sociais*. A fala dos autores segue esclarecendo que não há um consenso sobre o conceito que aparece como matriz desse campo disciplinar (ensinar sociologia, ciências sociais, ou ainda Antropologia ou política?, essa constatação mais tarde poderá servir para elucidar este campo); e por fim, os autores propõem uma análise situando o fenômeno da mudança dos sistemas sociais para definirem o objeto de estudo deste campo, concomitantemente ao estudo do papel das normas e padrões incorporados no processo de sociabilização. Tal temática estaria sendo realizada através do conceito durkheimiano de fato social, por exemplo. O

documento não oferece sugestões didáticas e paradidáticas para serem observadas, coisa que só aparecerá nos PCN+¹⁹ e nas OCN's.

As Orientações Curriculares Nacionais são mais um pacote de propostas para o ensino médio com intuito de estabelecer os princípios da LDB/96. O objetivo deste como o próprio nome já diz oferece *orientações/‘reflexões’* de questões que envolvem o professor e a escola sobre prática docente. Na *Carta ao professor* numa curta apresentação que está nas primeiras folhas do documento as OCN's são apresentadas não como ‘manual’ ou ‘cartilha’ a ser seguida, mas, para proporem uma análise pela qual os docentes possam pensar em uma garantia, para poder, em sala de aula, “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida”. As OCN's são “um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (OCN's, 2008, p 5).

As Orientações Curriculares Nacionais datam de 2004 e sua produção foi realizada por via de simpósios e reflexões que, de forma condensada, ficaram expressas neste documento. A representatividade do documento contou com a participação de uma equipe técnica, representantes das secretarias estaduais de educação, professores e alunos (em alguns casos).

O documento oficial, as Orientações Curriculares Nacionais – conhecimento de sociologia traz um breve relato da intermitência da sociologia enquanto disciplina constitutiva do nível médio, mostra como a disciplina entra na matriz curricular após a Lei nº 4.034/61 (primeira LDB), como disciplina optativa e como ela acaba sendo definida segundo a Lei nº. 9.394/96, como parte obrigatória que se integra a outras disciplinas no currículo do ensino médio. Todavia, está também no documento que a proposta dos PCNEM acaba por oferecer a sociologia uma proposta de abordagem interdisciplinar que serviu para rechaçar o caráter obrigatório da disciplina dentro do currículo oficial. Após esse fato, a disciplina é vetada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2001. Segue uma problematização sobre questões pedagógicas e metodológicas. O interessante é que na visão dos autores “a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar.” (OCN's, 2008, p. 111).

¹⁹Os PCN,s⁺ são documentos oficiais que possuem natureza de caráter prático pedagógico que auxiliam os professores junto ao ensino dos conteúdos que compõem uma matriz curricular.

Vemos claramente que as Leis de Diretrizes e Bases, a Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais são documentos, uns com peso de lei, outros como referências e/ou propostas, todos com o objetivo de fixar uma forma de realidade coesa do sistema educacional brasileiro, no sentido que tentam articular uma via de proposta da realidade do país visando a adaptação de um novo *ethos* social que o Estado tenta desenhar na mentalidade de seus cidadãos: a ideia de um país mais justo e igualitário, um modelo altamente democrático. Para onde essa práxis nos levará não sabemos, isso consiste no limite de nossa investigação. No entanto, as estatísticas nos têm mostrado que o país caminha estabelecendo quedas nos índices de desigualdades sociais e redução da pobreza extrema como demonstra Barros et al. (2007).

Nessa noção de sistema encontramos um modelo altamente dinâmico e dialético, no qual encontramos os diferentes agentes concorrendo entre si numa luta de garantia de espaço, poder e por motivos puramente econômicos (capital econômico). Podemos entender que a disputa da obrigatoriedade também leva em consideração a ascensão de uma categoria profissional que lutou em prol da efetivação da garantia de emprego, destinados anteriormente à profissionais de outras áreas. Quando o sindicato surge dentro desse grupo de profissionais ele tenta articular os direitos trabalhistas de seus associados frente ao Estado garantidor das políticas públicas para a população. Outros, porém são enfoques das associações e dos sindicatos que trabalham em função de melhorias qualitativas para o segmento. Todavia, uma melhoria da qualidade das propostas para o ensino de sociologia no ensino médio não pode caminhar separadamente de melhorias substanciais do número adequado de professores formados e licenciados em sociologia, das melhorias de condições de trabalho docente, de estruturas físicas adequadas da realidade escolar, e da importância efetiva da disciplina na matriz curricular, enfim, de mudanças estruturais nessa relação que envolve a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Através dos documentos oficiais pudemos visualizar claramente as hierarquias subjacentes ao modelo proposto pelo sistema educacional e a luta pela obrigatoriedade marcou diálogos decisivos na conquista da lei nº 11.684 de 2008, no Apenso do Projeto de Lei nº 4.781 de 2009, que respectivamente fixaram a lei e a designaram para os profissionais da área de sociologia com licenciatura plena.

2 O PERCURSO CONTEMPORÂNEO DA OBRIGATORIEDADE: RECUOS, AVANÇOS E VICISSITUDES DE 1996 A 2006.

Iniciamos este capítulo propondo, primeiramente, uma leitura sobre o que vem a constituir ensino de sociologia, ou melhor, a que ensino de sociologia estaremos sinalizando em todo este trabalho. É notório que, ao vermos falar sobre esse assunto dentro da literatura especializada, ele venha trazer à memória uma longa trajetória apresentada na vasta bibliografia produzida sobre o assunto. Literatura que contém a história da *institucionalização* da disciplina sociologia no campo acadêmico brasileiro. Neste trabalho, ao propormos uma leitura sobre o ensino de sociologia, estaremos a todo tempo sinalizando para um determinado período no qual falar sobre o ensino de sociologia logo vem a mente o ensino de sociologia voltado para o nível médio pela própria importância que atualmente esse tema vem ganhando a partir dos fins da década de 90.

Foi para sair desse impasse que Silva (2010) ao falar sobre ‘as cronologias e seus marcos na história’ da trajetória da escola secundária, resolve propor em seu estudo uma

junção das cronologias encontradas separadas para a história das Ciências Sociais/Sociologia e para o ensino de Sociologia na escola secundária, buscando ressaltar, que embora tenham especificidades, momentos e ritmos por vezes diferentes, elas se cruzam e se retroalimentam das condições institucionais que lograram do longo da história. (SILVA, 2010, p. 19)

É bastante visível que o debate apresentado sobre o ensino de sociologia após a LDB Lei nº 9.394/96 trazia elementos e enfoques próprios de um ensino de sociologia orientado especificamente para o ensino médio. Podemos, então, apresentar um marco histórico para o ensino de sociologia no nível médio: a data da sanção do governo Lula que estabelece o retorno da sociologia como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras. Esse marco funciona como um divisor de águas entre um ensino superior voltado para uma lógica de *institucionalização* da própria disciplina - pois Moraes (2003) afirma que “compreender o significado do ensino de sociologia no período (1930-1950) é também, em grande medida, entender o processo de legitimação da sociologia e das ciências sociais no campo intelectual brasileiro” (MORAES, 2003, p.11 apud MEUCCI, 2002, p. 11) mesmo após esta data, a produção de estudos na área se mantém com um traço semelhante²⁰, e um ensino médio

²⁰Até nos textos que fizeram parte desta pesquisa documental, nós observamos características semelhantes de ora querer avançar na discussão atual sobre o ensino de sociologia no ensino médio e, ora, deixar a produção se orientar um pouco mais no passado do momento da institucionalização da disciplina.

voltado para a prática pedagógica da disciplina e da institucionalização da profissão docente, pois em 10 de dezembro de 1980 sob a Lei nº 6.888, na vigência do governo João Figueiredo, os sociólogos garantiam o exercício de sua profissão junto ao Estado brasileiro. Observamos um outro exemplo que mostra a garantia do exercício da profissão de sociólogos nas escolas públicas e privadas quando se dá a aprovação do Apensado Projeto de Lei nº 4.781 de 2009 que trata do Projeto de Lei nº 4.780, de 2009 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a disciplinar o exercício da docência de sociologia no ensino médio, cujo autor foi o Deputado Mário Heringer e relator, o Deputado Rogério Marinho. Quanto ao resultado, não foi aprovado o primeiro texto cuja reivindicação era que a docência da disciplina de sociologia no ensino médio fosse destinada, ‘prioritariamente’, aos licenciados nos cursos superiores de ciências sociais, sociologia, antropologia e ciência política e, supletivamente, pelo período de quatro anos, aos bacharéis nestes mesmos cursos. Uma outra reivindicação que o PL estabelecia era que o poder público ampliasse a oferta de vagas nos cursos de licenciatura em sociologia e ciências sociais, com vistas ao atendimento do disposto no art. 36, IV, da LDB, que inclui a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. No tocante a esses dois pontos o texto não foi aprovado. Em contrapartida, ficou aprovado o texto do Projeto em Apenso²¹, o texto contido no PL nº 4.781 o qual se apresentou da seguinte forma:

Assim, em que pese o caráter meritório do PL nº 4.780, de 2009, qual seja o de buscar sanar no curto prazo a deficiência de licenciados em Sociologia no ensino médio, não podemos aprová-lo, sob pena de criarmos na LDB uma contradição intrínseca. Com relação ao Projeto apensado, o PL nº 4.781, de 2009, concordamos plenamente com seu autor no sentido de que somente profissionais com a devida formação na área possam exercer a docência da disciplina de Sociologia. Porém, entendemos ser necessário proceder a uma alteração do texto do PL, pois a docência na educação básica, conforme mencionamos anteriormente, só pode ser exercida por portadores de diploma de licenciatura plena. Assim, apresentamos emenda no sentido de especificar que somente poderão exercer a docência de Sociologia na educação básica os que possuírem licenciatura plena, conforme determina a LDB. Diante do exposto, o voto é pela rejeição da proposição principal, o PL nº 4.780, de 2009, e pela aprovação de seu apensado, o PL nº 4.781, de 2009, com a emenda apresentada em anexo. (PROJETO... 2009 (VER ANEXO B))

²¹De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: “a.pen.so adjetivo. 1. Anexo (2). Substantivo masculino. 2. O que se junta, acrescenta; anexo.” O vocábulo apenso tem origem latina *appensu* e significa junto, anexo; aquilo se apensa; acréscimo. Em arquivologia significa Documento juntado a processo sem, contudo, passar a integrá-lo. Juridicamente o apenso pode ser valorado em conjunto como processo principal ou dar origem a um processo em separado, podendo inclusive haver duas sentenças de mérito distintas, uma para o processo principal e outra para o apenso. Ex. Ação de Execução de Título Extrajudicial, em curso, o réu tem prazo para pagar a dívida ou opor embargos, a ação de Embargos à execução tramitará em apenso a de Execução, visto que aquela é subsidiária desta. No caso descrito nesta dissertação, o texto do apenso foi aprovado e o texto principal não o foi.

Dois pontos importantes foram alterados, o primeiro que fazia menção a que o ensino de sociologia no ensino médio pudesse ser exercido por bacharéis da área foi modificado, ficando para exercício da profissão apenas os licenciados nos devidos cursos, o segundo, quanto à ampliação da oferta de vagas da disciplina também não foi aprovado porque isso viria a traduzir-se numa contradição da lei e também envolveria uma contrapartida do Estado para financiamento da criação de novas vagas dessas disciplinas nas escolas públicas, só que isso em grande escala. Mais tarde o PL supracitado foi arquivado por conta de mudanças na legislatura. Um outro Projeto de Lei n. 1446/2011(em tramitação) de autoria do Deputado Chico Alencar (PSL/RJ) que prevê o bacharel em Ciências Sociais em sociólogo e reserva o ensino de sociologia para licenciados em Ciências Sociais.

Eis aí o caráter que o ensino de sociologia atualmente possui: uma especificidade pedagógica de uma profissão docente que em nenhum momento pôde ser vista na história. Porque falamos da especificidade desse fenômeno atualmente? Pelo simples fato de percebermos na história um momento singular e propício para que o ensino de sociologia no ensino médio seja capaz de trazer uma nova dinâmica tanto para professores licenciados em sociologia, os quais exercem a profissão de docente atuando nas salas de aula de nível médio, quanto para aqueles que irão capacitar esses professores nos cursos de graduação das universidades.

Se considerarmos que esta especificidade do objeto surge em função, também, do momento atual pelo qual se desenvolve a política educacional brasileira, logo concluímos que este seja o momento pelo qual o ensino de sociologia no ensino médio possa legitimar sua importância junto também à academia. Isso porque estamos vivenciando um momento em que o esforço do governo brasileiro é unificar e regulamentar o ensino em todos os níveis educacionais. A preocupação do governo é colocar o país num patamar de países desenvolvidos, por isso, ele investe em educação para atenuar problemas como o analfabetismo que atinge a crianças e jovens em todo o país. O ideb²² é um indicador que remete a essa preocupação do governo para verificar a qualidade do ensino no país que usa o

²²O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1>. Acesso em: 3 fev. 2011.

conhecimento da língua portuguesa e da matemática para testar os conhecimentos adquiridos pela população dos mais diversos níveis educacionais. (VER ANEXO C)

Porque entendemos a importância do contexto atual para o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, para o ensino de sociologia na educação básica? Responderei ao problema pontuando três períodos que envolvem a política educacional brasileira. Para Saviani (2005), a política educacional no Brasil no século XX apresentou três momentos. Ela diz respeito às medidas que o poder público toma para definir os rumos para a educação. Num primeiro momento designado de ‘protagonismo dos estados’ (1890 a 1931), os estados ficaram responsáveis pela oferta das escolas primárias, orientados pelo ideário do iluminismo republicano. Nesse momento a União fica responsável pelo ensino secundário²³ e superior. A descentralização das propostas nesse período se mostrou negativa para a instituição de ensino como um todo, pois cada estado agia de forma autônoma frente as diretrizes e curso das escolas. Isso impossibilitava o surgimento de políticas públicas que incentivasse principalmente a educação básica do país. Um fato que merece ser destacado neste período são as chamadas reformas de Benjamim Constant em 1890, as quais se voltaram para o ensino primário e secundário. Neste caso a abrangência das reformas para o nível primário só se restringia ao Distrito Federal, uma vez que não era responsabilidade da União a promoção do ensino primário. O segundo momento se estende a 1961, nesse período já se evidencia o esforço da União em busca de regulamentar o ensino em todo o país, a ideologia que estava por detrás desta proposta era o ideário pedagógico renovador. No terceiro e último período, correspondente aos anos de 1961 a 2001, a proposta do governo brasileiro era voltada a unificação e regulamentação do ensino tendo como ideário uma concepção pedagógica produtivista.

Em vista desse terceiro período, cremos que este seja o momento específico para a consolidação desta disciplina voltada especificamente para o ensino de sociologia no ensino médio e também dentro de uma política curricular, cujos agentes políticos são aqueles que já participam do sistema educacional e promovem discussões em torno da realidade educacional das escolas brasileiras, sejam eles sindicalistas, intelectuais, profissionais docentes, etc. Fora dessa arena política, fora dos currículos, a sociologia seria uma disciplina sem voz, apenas produzindo conhecimentos para uma ínfima parcela dos indivíduos de uma sociedade, para a própria academia. Lourenço (2008) afirma que “se a Sociologia não se consolidar

²³Ensino secundário e ensino médio são nomenclaturas usadas no texto para fazer referência a um nível equivalente de grau de escolaridade, todavia em contextos históricos diferentes.

rapidamente corre o risco de novamente desaparecer” dos currículos. Diríamos até, em outras palavras, que se a sociologia não conseguisse a base legal para a sua permanência nos currículos, ela perderia a chance de afirmar a importância de seus conteúdos para a instituição de ensino médio, pois o momento da política educacional é caracterizado pela unificação e regulamentação e ampliação das suas bases em todos os níveis educacionais. A categoria de profissionais perderia a oportunidade de ampliar seu campo de influências que se intensificou no momento da conquista da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio.

Através da obrigatoriedade, que se afirma como produto de tensões políticas que chamamos de contra hegemônicas, a sociologia traz para o sistema educacional novos atores que antes achavam-se excluídos do debate de uma política curricular. Política curricular esta que teve de acrescentar um outro tipo de conhecimento nos conteúdos oferecidos para o ensino médio. Um conhecimento que interage diretamente na formação das mentalidades individuais, ‘inculcando’ uma forma diferente de enxergar a realidade. Como então a sociologia entraria nas escolas de nível médio senão pela conquista histórica de sua obrigatoriedade? Parece até que estamos alheios ao conhecimento que vivemos num Estado de Direito, e que por mais que queiramos admitir o contrário a forma mais plausível de estabelecer mudanças no campo educacional, nesse modelo de Estado democrático é participando ativamente e ampliando as bases legais como fruto também de conquistas a exemplo do fenômeno da obrigatoriedade. Este foi o rumo que tomou a conquista da obrigatoriedade, o caminho com base legal, através de reformas. Ele ampliou o campo de discussão e através da representatividade de um grupo político conseguiu alterar o dispositivo da lei que não garantia objetivamente a obrigatoriedade dos conteúdos da disciplina sociologia para as escolas de ensino médio. Temos um exemplo histórico que nos chama atenção pela semelhança marcada pela luta de um segmento em face do poder do Estado para a conquista de sua permanência na estrutura educacional do país. Quando houve um avanço das ideias laicas no período final do Império que desembocou na chamada ‘questão religiosa’ e conseqüentemente numa crise de hegemonia, houve paralelamente uma reação católica,

na forma de resistência ativa articulando dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para o uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais. (SAVIANI, 2007, p.177)

Naquele momento se a Igreja não tomasse uma atitude ‘ativa’ como Saviani expressou detalhadamente como sendo uma medida que se estabeleceu em duas bases quanto a *forma*, e quanto ao *conteúdo*, ela poderia perder o direito da permanência da aplicação dos conteúdos religiosos nas escolas públicas. Em relação a ‘forma’, o meio encontrado pela Igreja foi de uma manifestação de resistência coletiva; quanto ao *conteúdo*, foram elaboradas alternativas práticas (publicação em artigos, revistas, livros didáticos) para que se mantivesse o ensino religioso nas escolas, o que levou a Igreja a concentrar todas as suas forças para reverter o quadro de exclusão do ensino religioso, coisa que, segundo Saviani (2007), ela, nunca aceitou.

Podemos aqui notar algumas semelhanças quanto a uma forma ativa de atuação da categoria que lutou pela conquista da obrigatoriedade do ensino de sociologia para o ensino médio. Vemos nitidamente que a forma de disputa pela obrigatoriedade aos poucos foi se constituindo de maneira coletiva na composição de uma categoria de profissionais voltados para a consolidação e legitimação da disciplina no ensino médio. É só verificarmos o surgimento dos sindicatos e da Federação Nacional dos Sociólogos²⁴ que logo percebemos a importância da atividade dessa nova categoria. Em pesquisa exploratória (VER APÊNDICE A) realizada com uma integrante da diretoria da FNS (2002-2005), ela nos deixou claro que foi convidada a participar da entidade porque fora diretora do primeiro sindicato de sociólogos do Brasil, o Sindicato dos Sociólogos de Minas Gerais (1983-1985) da sociedade mineira de sociólogos. Além disso, manteve ao longo dos 30 anos de carreira profissional, relações (principalmente via pesquisas) com grupos de profissionais de MG, SP, RJ, RS, DF. Quando perguntamos sobre as pautas principais da FNS ela respondeu:

discutíamos a questão da formação profissional, portanto, dos cursos de CS, assim como nos preocupávamos com a volta da disciplina sociologia na grade curricular regular do ensino médio. Digamos que estas sempre foram preocupações presentes, embora com características históricas diferentes. No início da década de 80, nossos sindicatos estavam fortemente ligados às lutas pelo fim da ditadura, mas Tb tratávamos da formação profissional. P. ex. eu mesma participei da criação de cursos de CS em Minas e Tb da reformulação de projetos pedagógicos de cursos de CS, na condição de sindicalista. (OLIVEIRA, 2011)

E, finalmente quando tratamos da questão da obrigatoriedade do ensino de sociologia para o ensino médio e perguntamos se a obrigatoriedade do ensino de sociologia para o ensino médio surge dentro de algum debate central da FNS, ela oferece a seguinte resposta:

²⁴Cf. Federação Nacional dos Sociólogos. Disponível em: <<http://www.fns-brasil.org/site/index.asp#>>. Acesso em: 4 set. 2010

A questão da formação do cientista social está vinculada ao exercício profissional. Qualquer tipo de entidade deve dar conta deste tema. Assim, naturalmente a FNS participou do debate e foi aglutinadora na primeira metade desta década. Mas também reunimos dentro da FNS o Fórum Nacional de cursos de CS- este sim esteve à frente do debate em torno do ensino médio. Digo isso no campo das instituições representativas da nossa categoria, mas dentro do próprio ensino médio e suas instituições (conselhos estaduais de educação, sindicatos de professores do EM) esta preocupação sempre esteve presente. Não por acaso, colégios como o Pedro II (RJ) ou o Aplicação (MG) mantiveram a disciplina o tempo todo. (OLIVEIRA, 2011)

Vemos na citação acima elementos que atribuem uma capacidade ‘ativa’ e aglutinadora do movimento que orientou a discussão da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio. Capacidade essa que conseguiu reunir em torno do debate professores de ensino médio, conselhos estaduais de educação, sindicalistas, além dos intelectuais que foram responsáveis, em parte, por mobilizar o conteúdo da discussão. Eles foram responsáveis ao escreverem e publicarem suas propostas em jornais, revistas, livros, portais. Para verificarmos essas produções basta acessarmos os sites da FNS, SBS, Comissão Nacional para o Ensino de Sociologia, Portal da UFRGS, entre outros sites, como o site do Sindicato dos Sociólogos do Maranhão que foi muito utilizado nesta pesquisa. Por que fazemos questão de falarmos desses sites que foram importantes para este estudo? Pelo fato de que ao iniciarmos esta pesquisa documental, não tínhamos em mãos documentos que contassem a história desse fenômeno, não haviam artigos acadêmicos deste tipo. Portanto, foi através da pesquisa *online* que encontramos verdadeiros depositários de documentos que tinham como objetivo reunir material em torno do tema para ampliar o debate e também aglutinar forças para fortalecer o movimento e, conseqüentemente, criar subsídios para o surgimento de novas questões que começavam a surgir em torno do tema ensino de sociologia no ensino médio. Em geral, vimos que as produções em torno desta nossa problemática aos poucos foram surgindo. Se hoje realizássemos uma procura de dados documentais, já estaríamos vendo outras tantas publicações envolvendo o tema, coisa que, no início, encontrávamos poucas publicações de caráter ‘representativo’ (CELLARD, 2008) para o nosso estudo.

O entendimento que a questão da formação do cientista social está vinculada ao seu exercício profissional, é sem dúvida alguma, a mais importante compreensão que um cientista social deva possuir. Voltando ao problema levantado por Lourenço (2008), a consolidação da sociologia na educação básica é sim fundamental. Se usarmos as próprias palavras obtidas no momento de realização da pesquisa exploratória, podemos enfatizar que sem exercício profissional não há uma boa formação de cientistas sociais. Lourenço (2008) tem razão

quando afirma que o processo de efetivação da disciplina nas escolas, em geral, está voltado à políticas do programa de governo, as políticas públicas. Diríamos que, mais precisamente, os programas de governo para a educação estão voltados à uma política educacional baseada numa lógica produtivista ou, como alguns chamam, ‘neotecnicismo’, o que gerou, e ainda gera, um certo desconforto da parte de alguns profissionais e intelectuais a ponto de lutarem contra a proposta de inclusão desta disciplina para o ensino médio. Porém, uma coisa é lutar contra a forma, a maneira como os conteúdos são oferecidos. Neste caso, o questionamento do próprio currículo enquanto objeto de estudo se faria necessário como afirmaram os autores das Orientações Curriculares para o ensino médio. Afirmaram eles: poderíamos “considerar a própria ‘construção do currículo’ como um fenômeno sociológico: quais as características do currículo, a que interesses ele corresponde, sua configuração, porque estas disciplinas”? (OCN’s, 2008, p.113). Outra coisa é entender o jogo de forças e interesses que desembocaram na conquista da obrigatoriedade do ensino de sociologia para o ensino médio. Colocar a disciplina sociologia participando ativamente das políticas curriculares e, conseqüentemente, das políticas educacionais foi o estandarte que muitos sociólogos ergueram depois dessa conquista histórica.

Alguns entraves

Entretanto, pensamentos divergentes surgiram acerca do entendimento dessa grande conquista. Nesta direção aparece Schwartzman (2006, 2007). Esse parte de um argumento que defende a não obrigatoriedade. Em consequência de tal pensamento divergente, o autor ele entende que os estados deveriam possuir autonomia para estabelecerem os princípios específicos para atuação nas escolas, entretanto, sua grande questão é que ele não entende a sociologia enquanto uma profissão, assim ele afirma: “Meus colegas do sindicato de sociólogos que me perdoem, mas sociologia não é, nunca foi e provavelmente nunca será uma profissão, e sim uma disciplina acadêmica”²⁵. Ele até admite o papel importante que os sociólogos e filósofos desempenharam produzindo material didático ‘de qualidade’ para as escolas com a finalidade de convencerem as mesmas da importância de seus conhecimentos para a formação dos jovens, porém, acha que o erro consiste na orientação legal que a

²⁵ SCHWARTZMAN, Simon. **Como nos tempos do Estado Novo**: obrigatoriedade da sociologia e filosofia no ensino médio. 2006. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=80&lang=en-us>. Acesso em: 7 jun. 2011.

obrigatoriedade do ensino de sociologia tomou. Isto, para ele deveria “ser feito de baixo para cima, a partir do trabalho com as escolas, e não de cima para baixo, pela promulgação de leis de ensino obrigatório, como nos velhos tempos do Estado Novo²⁶.” Se partirmos para analisar a questão da autonomia das escolas quanto aos seus conteúdos e suas diretrizes estaríamos a regredir décadas e décadas numa estrutura de uma instituição²⁷ educacional que gerou historicamente grandes desigualdades sociais e baixíssimos níveis educacionais, diferenças que podem ser vistas se comparadas a certas regiões do Brasil, por exemplo, a região Nordeste é a região com menores indicadores sociais, como exemplo, Alagoas, que, possui o mais elevado índice de analfabetismo do país.

Verificamos, em um outro documento, um pensamento semelhante partindo do Conselho Estadual de Educação de São Paulo que questionou a exigência do Conselho Nacional de Educação ao mencionar que a medida do órgão federal interferiria na autonomia das unidades escolares e que tal ação teria implicações não desprezíveis quanto aos recursos humanos e financeiros. Desta forma afirmam Marconi; Bicudo:

Sem hesitar, e por meio da indicação 62/2006, aprovada por unanimidade em 20 de setembro e publicada no Diário Oficial no dia 28 do mesmo mês, O CEE decidiu pela não obrigatoriedade das disciplinas no ano de 2007. A decisão atinge tanto as escolas públicas quanto as particulares. (MARCONI; BICUDO, [200?])²⁸

Diante do recurso apresentado, Amaury César Moraes, professor de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais da Faculdade de Educação de São Paulo (FE/USP), criticou a postura do CEE/SP e afirmou que o conselho paulista prestou um ‘desserviço’ à educação e aos jovens de São Paulo. Segundo ele, “o órgão deixou-se influenciar por interesses do setor privado”.²⁹ Não podemos ter clareza de todo o contexto que levou o Conselho Estadual de São Paulo a tomar tal medida por que isso levaria a uma pesquisa detalhada sobre o assunto, porém, o dado é que interesses financeiros estão evidenciados e mais, sabemos que, em linhas gerais, essa oposição tende a ser caracterizada como de cunho político pelo grupo paulista, pois podemos afirmar com certeza que uma das características fundamentais do movimento que levantou a bandeira da não obrigatoriedade do ensino de sociologia foi de natureza político-ideológica. A atuação do movimento da obrigatoriedade gerou grande tensão no meio

²⁶Ibid.

²⁷Nos referimos a instituição educacional porque orientamos o entendimento de ‘sistema educacional’ a partir do pensamento de Saviani.

²⁸Cf. MARCONI, Elisa; BICUDO, Francisco. **Sociologia e filosofia**: a polêmica sobre a obrigatoriedade de sociologia e filosofia: estado de São Paulo adia a implementação das disciplinas. [2000?]. Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=889>. Acesso em: 3 jun 2011.

²⁹Cf. Ibid.

de grupos hegemonicamente determinados no plano econômico e político neste caso representado pelo CEE/SP. Essa ideia de confronto de forças entre grupos fica bastante evidente nesta pesquisa quando vemos surgir na maioria dos documentos a existência de vocábulos como ‘lutas’, ‘embates’, ‘forças’, ‘tensões’.

Por outro lado, ao considerar a sociologia apenas enquanto uma disciplina acadêmica, como pensa Schwartzman (2006, 2007), cairíamos num outro tipo de retrocesso, pois, se entendemos que a questão da formação do cientista social está vinculada ao seu exercício profissional, estamos afirmando a necessidade da existência de profissionais de ensino de sociologia no ensino médio, além de uma valorização dos cursos de licenciatura, coisa que ele está negando categoricamente; e mais, se entendemos também que a disciplina para manter sua importância em sua função acadêmica, na ‘produção de conhecimentos’ ela poderia contar com uma base aliada de formação prática (pedagógica) que possibilitasse a qualificação tanto de intelectuais na área de formação de professores, quanto dos próprios profissionais que atuariam na sala de aula, seria impossível admitir um pensamento como esse, que pensa que a sociologia só existe enquanto um tipo de conhecimento a ser adquirido e tratado na academia. Sociologia, ao contrário da filosofia, é uma ciência prática. Ela está presente nas mais variadas formas de conhecimento, na saúde, educação, no direito, no esporte, enfim, possibilitando um conhecimento prático acerca de realidades distintas.

Para alguns, sociólogos ou cientistas sociais, lidar com a questão do campo empírico é algo percebido como uma espécie de rebaixamento intelectual porque compromete uma linguagem que se expressa através de um código linguístico que poucos podem ter a capacidade de possuir. Essa, portanto é a lógica que está por trás da reprodução social pensada por Bourdieu; Passeron (2008). Uma lógica de reprodução que se verifica através de um sistema educacional que estabelece mecanismos de seleção e exclusão por meio da verificação de atributos linguísticos adquiridos por alunos em diferentes níveis escolares. Assim, os indivíduos que conseguem se apropriar de um código de linguagem específico cada vez mais ‘erudito’ eles conseguem ascender a uma determinada função social. Através da escola é que a lógica da reprodução social garante sua eficácia por intermédio do TP, pois,

A escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha. Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um

número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola Libertadora. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 206)

Voltando àquela nossa questão, o fato pelo qual se entende por rebaixamento o lidar com questões empíricas, ele se repete na história de todas as ciências, em particular das ciências sociais. O mesmo acontecia na época de Bourdieu (2007).

A filosofia era estabelecida, na época e no campo intelectual francês, como campo de consagração; seus princípios negavam-se a lidar com o campo empírico, compreendido como rebaixamento. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p.18).

Por esta razão Bourdieu (2007) se aproximou da postura crítica de Georges Canguilhem, ‘figura emblemática’, respeitada nas grandes instituições de ensino superior francesas, que resolveu abandonar o ‘universo abstrato da reflexão filosófica’, passando a se preocupar com a experiência concreta nos estudos de Medicina. Essa postura³⁰ que está presente numa lógica que orienta os estudos das humanidades clássicas está também presente na maneira pela qual se orienta a lógica de ofertas das disciplinas escolares. Baseado no rompimento dessa lógica é que os PCNEM são trazidos ao público das escolas brasileiras para tentar substituir uma lógica na qual as disciplinas tidas como ‘exatas’ não podem dialogar com as ciências humanas. Por muito tempo, quando esses documentos foram apresentados às secretarias de educação a discussão dentro da pedagogia era a seguinte: de que maneira os conteúdos das disciplinas estavam sendo apresentados nas escolas, através de uma orientação conteudística ou daquela que pressupunha desenvolver no educando atributos de competência e habilidades através dos conteúdos oferecidos? Neste mesmo debate Fireman e Fireman (2010) apresentaram um trabalho a partir da disciplina de física cujo propósito fora a verificação da existência de um conceito híbrido que sinalizava para a fusão das duas propostas (conteúdos, por um lado, e competências e habilidades, por outro) no tocante ao ensino de física a partir do momento em que professores de física estavam sendo formados.

Numa proposta de trazer o conhecimento para a vida cotidiana e esclarecer que o conhecimento científico pode ser introduzido ao jovem foi basicamente as propostas dos documentos oficiais como a LDB, os PCNEM e as OCN’s. A tentativa de romper com uma

³⁰Tal postura é muito comum nas ciências em estabelecer diferenças entre os estudos práticos ou empíricos e dos estudos acadêmicos. Vemos também essa postura na diferenciação entre estudos de graduação em bacharelados e licenciaturas. As licenciaturas sempre ficam como uma sub categoria dos estudos e pesquisas acadêmicos.

lógica das humanidades clássicas se mostra tão evidente na composição de tais documentos que até o próprio título das *Orientações curriculares Nacionais para o ensino médio* na parte que nos cabe a este estudo que tem como subtítulo ‘ciências humanas e suas tecnologias’ trata sobre a questão. O que significam essas tecnologias? Percebemos nesse momento o quanto esses documentos dialogam rumo a mesma proposta, e só podemos chegar a essa constatação quando nos aprofundamos num entendimento de encarar a *natureza* e os *propósitos* dos textos neles escritos. A natureza dos mesmos diz respeito as suas respectivas proposta (estabelecendo uma mudança na lógica do ensino do sistema escolar), já os seus propósitos, dizem respeito às orientações dadas aos profissionais da educação. Sobre a proposta de unir conhecimentos ligados às ciências exatas e ciências humanas através do uso de suas tecnologias o documento oficial prescreve:

Entretanto, uma compreensão mais ampla da tecnologia como fenômeno social permite verificar o desenvolvimento de processos tecnológicos diversos, amparados nos conhecimentos das Ciências Humanas. É preciso, antes de *tudo*, distinguir as tecnologias das Ciências Humanas em sua especificidade ante as das Ciências da Natureza. Enquanto estas últimas produzem tecnologias “duras”, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às ideias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos. Outro aspecto que permite associar as tecnologias às Ciências Humanas diz respeito ao uso que estas fazem das tecnologias originárias de outros campos de conhecimento, como o recurso aos satélites e à fotografia aérea na cartografia. E, por fim, cabe ainda à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo da percepção de um tempo fugidivo ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações.(PCNEM, p. 9)

Dizíamos no começo deste capítulo que podemos perceber claramente dois momentos distintos da produção sobre o ensino de sociologia. O primeiro momento, para nós, corresponde a toda produção realizada antes da Lei 11.684/08, que garante a obrigatoriedade do ensino de sociologia para o nível médio e que começa a ser definido no momento anterior já no período da instituição da nova LDB, e Lei n. 9394/96. Nesse primeiro período, vai acontecer uma vasta produção em torno do debate do ensino de sociologia, porém, as premissas que regem a tais estudos serão orientadas pelo caráter de institucionalização e legitimação tanto da sociologia quanto das demais ciências sociais no campo intelectual brasileiro.³¹Jinkings (2005, p. 6) constata que “quando se analisa a trajetória de institucionalização da sociologia e sua constituição como disciplina científica e acadêmica no

³¹Cf. MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 11, 2003.

Brasil, é notável sua vinculação com as condições sociais, culturais e políticas” de cada momento histórico analisado. Num período subsequente, um outro tipo de produção começou a se intensificar no campo da sociologia. Foi exatamente neste período que se intensificaram toda uma produção sobre o ensino de sociologia no ensino médio. Não é que em outros momentos essa problemática deixasse de existir, pelo contrário, no período compreendido entre 1925 a 1942 sob a vigência da Reforma Rocha Vaz, e após, com a Reforma de Francisco Campos (1931), a sociologia passa a integrar-se aos currículos das escolas brasileiras, todavia, as inquietações dos intelectuais que produziam seus trabalhos científicos estavam mais voltadas para a presença da sociologia nos “cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal”.³² Agora o debate é outro, o contexto e as políticas educacionais se orientam sob novos princípios, sendo que a lógica permanece inalterada, a lógica produtivista. E a inquietação sobre o tema de ensino de sociologia tem gerado uma produção cada vez mais crescente de material acadêmico e didático:

Desde a década de 1990, o debate em torno da consolidação da Sociologia no campo escolar tem resultado no surgimento de novos materiais didáticos voltados para o ensino da disciplina nas escolas e a formação de professores do ensino básico. Ao mesmo tempo, foram defendidas dissertações de mestrado abordando o tema do ensino de sociologia ou Ciências Sociais, enquanto em congressos nacionais de Sociologia os dilemas relativos ao ensino da disciplina e às experiências dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais foram objeto de diversos trabalhos ali apresentados e discutidos. (JINKINGS, 2005, p.18)

É exatamente nesse contexto que se colocam questões centrais do debate da sociologia no ensino médio. São questionamentos realizados em função do caráter de intermitência dessa disciplina nos currículos brasileiros; do motivo pelo qual se evidencia a importância dessa disciplina na matriz curricular; como ensinar; o que se ensinar; questões relacionadas à formação do professor de sociologia. Neste capítulo, pretendemos responder a duas perguntas que são fundamentais a esse primeiro capítulo. Em primeiro lugar queremos entender o por que os agentes definem ser necessário e imperioso ensinar sociologia.

Desta forma, por que ensinar sociologia? E em segundo lugar, buscamos responder a outra questão que se relaciona com a primeira. Então, se a(s) resposta(s) de antemão para nós já se julgavam positivas; se todos os julgamentos nos levaram a pensar numa certa

³²Cf. CONHECIMENTOS de Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. (Orientações curriculares nacionais para o ensino médio, v. 3). cap. 4, p. 101-133. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010. ISBN 85-98171-44-1.

importância dessa disciplina para o ensino médio, então, quais as razões de seu caráter intermitente junto ao currículo oficial? Na verdade quando lemos os trabalhos de autores como Tomazi (2007); Meucci (2007); Jinkings (2005); Sarandy (2001); Rayzer, Meirelles e Pereira (2008); Moraes (2003, 2010); Lourenço (2008); Mota (2005), todas essas pesquisas levam a uma questão que a nosso ver consiste na defesa da sociologia no currículo oficial. Essas formavam inquietações fulcrais dentro de nossa análise, que foram sendo respondidas ao passo que avançávamos em nossa pesquisa.

Começamos então por responder a questão que trata da importância da sociologia para o ensino médio. Por que ensinar sociologia? A justificativa que obtivemos é fornecida por unanimidade pelos agentes intelectuais por via de artigos³³ que analisamos. Basicamente, o teor de tais justificativas desses agentes é baseado numa construção de modelo político e pedagógico que afirma a importância da sociologia na matriz curricular do ensino médio brasileiro.

Nos documentos analisados podemos afirmar que a sociologia é importante para o ensino médio porque promove “a *desnaturalização* dos aspectos socialmente construídos” da realidade social. (RAYZER; MEIRELLES; PEREIRA, 2008, p. 12-13). Para os autores, o estranhamento da realidade social deve ser algo a ser perseguido. Lourenço (2008, p. 2) também dirige-se na mesma linha de raciocínio ao afirmar que “uma das razões da Sociologia no Ensino Médio é provocar o estranhamento” partindo para a desmistificação do real em confronto com a realidade social, política, econômica e cultural. Sarandy (2001) entende que o conteúdo de uma determinada disciplina não é o que garante uma atitude crítica frente a uma dada realidade, e também o autor não vê a sociologia como aquela que possui o caráter messiânico na promoção de um pensamento crítico. Ele vê a disciplina como aquela que permite ao aluno enxergar o confronto de diferentes perspectivas da realidade e por essa razão poderá auxiliar o jovem, ao lado de outras disciplinas, a se constituir enquanto pessoa humana. Para ele a virtude da disciplina está no fato de poder beneficiar o educando na medida em que lhe permite ver a realidade de forma ‘acurada’. Em outras palavras, “a sociologia constitui contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo (SARANDY, 2001, p. 2).

³³Uma coisa fica evidente nas produções acadêmicas que envolvem a temática até agora nessa nossa análise. Aqueles que escrevem acerca da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio no âmbito acadêmico são a favor deste projeto político e pedagógico. As posições contrárias surgiram através de outros documentos oriundos da mídia.

Nos PCNEM, a resposta que se oferece ao questionamento “Por que ensinar ciências sociais” é a seguinte: “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política”. Em um outro documento, Orientações curriculares para o ensino médio, as razões da presença da sociologia no ensino médio são descritas em função da disciplina oferecer um processo formativo de cidadania ao aproximar o jovem a uma linguagem especial que a sociologia fornece quando sistematiza debates de temas como, por exemplo, tradição e/ou contemporaneidade. Ela também pode oferecer informações próprias do campo das ciências, resultante de pesquisas mais diversas que podem resultar para o aluno na modificação da concepção de mundo, economia, sociedade etc.

Realizando uma espécie de desnaturalização de argumentos naturalizados da realidade através da problematização, o jovem poderá assumir uma visão crítica frente a realidade, desta forma “entende-se que o duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais, pode ser traduzido na escola básica por *recortes*.”³⁴ Em síntese, podemos afirmar que em todas as falas foram observados os seguintes aspectos: a sociologia no ensino médio é importante para promover no jovem uma ação formativa capaz de gerar um conhecimento desnaturalizado da realidade social através da tomada de conhecimento da realidade que o cerca, fazendo com que ele seja capaz de estranhar formas, conceitos naturalizados do mundo social. A principal ferramenta utilizada para obter o conhecimento da realidade social é a aquisição da linguagem ‘especial’ fornecida pela própria sociologia, a linguagem, sem dúvida, é uma das vias pelas quais o jovem terá acesso à desmistificação do real, no entanto, a grande questão é: como tornar simples uma linguagem tão complexa que envolve conceitos abstratos, e que muitas das vezes pode ser confundido com o conhecimento do senso comum?

Até o momento, desenvolvemos uma argumentação que girou em torno da afirmação da importância do conhecimento da disciplina sociologia para o ensino médio. Vários autores foram mobilizados e levaram a discussão para um único sentido, a atribuição da importância da sociologia para o ensino médio sob seu aspecto metodológico – são questões que em última instância passam a integrar-se à concepções que revelam a natureza da disciplina, seu

³⁴Cf. CONHECIMENTOS de Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. (Orientações curriculares nacionais para o ensino médio, v. 3). cap. 4, p. 101-133. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010. ISBN 85-98171-44-1.

objeto, sua metodologia, sendo esses elementos encontrados a partir dos artigos como imprescindíveis na formação de um aluno de nível médio e que estão associados a uma proposta pedagógica através da qual os alunos de nível médio consigam desenvolver um raciocínio crítico frente a realidade social.

Entretanto, partiremos para um outro tipo de questionamento que nos leva a uma abordagem que tenta apreender os possíveis efeitos da função social que esta disciplina tende a despertar no seio das camadas sociais. Questionamento que será mais detalhado no próximo capítulo. Então, uma outra indagação merece nosso destaque: se a sociologia é importante para a formação do jovem cidadão, por que a razão de sua contínua intermitência? No entanto a questão, agora, passa pela existência de um *conteúdo* dessa disciplina sendo oferecido nas mentalidades de jovens em todas as escolas privadas e públicas. Um conteúdo que há décadas já fora considerado ‘subversivo’. Essa é uma primeira razão encontrada na história da literatura acerca da obrigatoriedade do ensino de sociologia para justificar uma opção contrária a adesão deste fenômeno por determinados segmentos sociais.

Quando esse conteúdo apareceu para a população dessa forma (subversiva) foi devido ao fato de que o que estava em jogo nessa discussão era a própria manutenção do sistema social em um contexto distinto (me refiro ao período militar, cuja associação a este estudo será tratada mais precisamente um pouco adiante), pois a educação serviu como elemento preponderante na manutenção da própria hegemonia política no interior da sociedade e contribuiu para a reprodução social usando, tanto os currículos escolares para fornecerem elementos (conteúdos), que eram propícios para garantir a manutenção da ordem, quanto os dos métodos de qualificação, controle, seleção e exclusão cuja finalidade era que estes métodos atuassem promovendo uma distinção de indivíduos para atuarem nas mais diversas esferas da vida social. Em contrapartida, constatamos a relação do sistema educacional para promoção de uma qualificação técnica para o trabalho como sendo bastante importante no projeto desenvolvimentista nacional. Em primeiro lugar, separando aqueles que seriam qualificados tecnicamente ao trabalho daqueles que iriam seguir uma carreira profissional ou acadêmica. Bourdieu e Passeron (2008) chamam esse mecanismo de *seleção técnica e seleção social que se trata da dupla função que a escola ou o sistema escolar exerce na sociedade* o de qualificação para o trabalho e a perpetuação do poder, mecanismo esse que acontece em qualquer forma de regime político: seja ele autoritário, democrático, ou oligárquico:

em suma, se a Escola detém simultaneamente uma função técnica de produção e de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios, compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 204-205)

Na análise dos dados documentais vimos surgir dentro dessa pesquisa elementos sutis que nos conduziram a achar uma resposta concreta ao por que não se ensinar sociologia. Esses elementos se relacionam, em primeiro lugar, com a resistência de um determinado grupo à adesão da obrigatoriedade do ensino de sociologia para o ensino médio, e por outro, as razões pelas quais esse grupo se opõe à obrigatoriedade. Em suma, eles se estruturam sob a configuração de um determinado regime político, de facções que buscam interesses particulares em educação em detrimento de um interesse público e que se caracterizam por ideais antidemocráticos.

O grupo de maior representatividade dessa não adesão da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia para o nível médio é o grupo representado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo que optou pela aprovação de uma indicação 62/2006, em 20 de setembro de 2006, que decidiu pela não aceitação da obrigatoriedade em 2007. O curioso é que, quando olhamos para a Cronologia sobre o ensino de sociologia no Brasil,³⁵ elaborada por Carvalho e Mattos (2007), vemos como os autores chamam atenção ao fato de considerarem como natural o entendimento da cronologia em voga ser apresentada como sendo mais tipicamente ‘paulista’, não apenas pela importância do papel que o Estado de São Paulo ‘jogou’ no percurso da “história da Sociologia e da luta dos profissionais na sua organização nacional, como também pelo fato dos autores, militantes de entidades civis e sindicais de sociólogos serem desse Estado.”³⁶

A leitura que fazemos dessa ambiguidade envolvendo o Estado de São Paulo como sendo ao mesmo tempo protagonista de duas correntes de pensamento divergentes quanto à obrigatoriedade é a seguinte: interesses do setor privado³⁷ da educação sobressaíram ao interesse de profissionais da área de sociologia. Isso só foi possível mediante a união de

³⁵Cf. CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier; MATTOS, Sérgio Sanandaj. **Cronologia sobre ensino de sociologia no Brasil**: cronologia histórica da sociologia e da organização estadual e nacional e dos sociólogos no Brasil e de sua profissionalização, 2007. Disponível em:

<<http://sindicatosociologosma.blogspot.com/search/label/Hist%C3%B3ria%20do%20Ensino%20de%20Sociologia%20no%20Brasil%20%28Cronologia%29>>. Acesso em: 30 ago. 2011

³⁶Ibid

³⁷Cf. MARCONI, Elisa; BICUDO, Francisco. **Sociologia e filosofia**: a polêmica sobre a obrigatoriedade de sociologia e filosofia: estado de São Paulo adia a implementação das disciplinas. [2000?]. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=889>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

interesses desse grupo privado e de interesses da secretaria estadual, que, por sua vez, juntos, representavam interesses de uma hegemonia política e econômica. Para o interesse da educação no domínio privado é sempre bom a garantia de um ensino tecnicista e propedêutico. O fato é que há verdadeiramente uma luta intensa no interior do próprio Estado, e que essa luta também acontece ao nível do domínio nacional. Essa disputa de interesses é bastante antiga e resgata um vasto período entre “avanços e recuos e de acalorados debates sobre a importância e significado das duas disciplinas, que, de certa forma, tem como momento de ápice a ditadura militar.”³⁸

Ao analisar as razões de um grupo como aquele representado pelo CEE/SP que não aderiu à obrigatoriedade, a única resposta plausível que encontramos nos documentos é aquela que remonta ao período ditatorial que considerou os conteúdos tanto da sociologia quanto da filosofia como “instrumentos perigosos, capazes de formar sujeitos pensantes e ‘subversivos’”. Porém, respostas como essas não nos fornecem uma boa justificativa que seja capaz de corroborar para uma não adequação da sociologia nos currículos nacionais no momento de democratização política atual. Sendo assim, posturas como essa a seguir não contribuem muito para o nosso debate:

Acabo de ver a lamentável proposta curricular para o programa de sociologia para o nível médio do Rio de Janeiro. É um conjunto desastroso de ideias gerais, palavras de ordem e ideologias mal disfarçadas que confirmam as piores apreensões dos que, como eu, sempre temeram esta inclusão obrigatória da sociologia no currículo escolar.³⁹

Essas questões não fornecem elementos decisivos para garantir exclusão da disciplina dos currículos das escolas brasileiras, nem tampouco aquelas que remontam para a década de 70 e citam as características dos conteúdos das disciplinas de sociologia e filosofia como subversivos. Na verdade, as propostas, a metodologia, o que ensinar no ensino médio e outras questões semelhantes são problemas que nasceram com o retorno da obrigatoriedade do ensino de sociologia e que estão chamando a atenção de muitas pesquisas nessa nova área do conhecimento, e não são em si motivos para sua exclusão atualmente.

Voltemos a tratar do período militar:

³⁸MARCONI, Elisa; BICUDO, Francisco. **Sociologia e filosofia**: a polêmica sobre a obrigatoriedade de sociologia e filosofia: estado de São Paulo adia a implementação das disciplinas. [2000?]. Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=889>. Acesso em: 30 ago. 2011.

³⁹SCHWARTZMAN, Simon. **O currículo de sociologia para o ensino médio no Rio de Janeiro**. 2007. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1587&lang=pt-br>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

No dia seguinte ao da posse do primeiro Presidente da República civil depois de 20 anos de generais-presidentes, a imprensa trouxe um balanço sintético da ditadura: 17 atos institucionais, 130 atos complementares (todos contra a Constituição, mesmo a da Junta Militar), 11 decretos secretos e 2.260 decretos-leis. (CUNHA; GÓES, 1999, p. 36)

O que representou o período do autoritarismo no Brasil? Diríamos que um fortíssimo entrave para o processo de consolidação da democracia no País. O entrave caracterizou-se principalmente pela implementação de medidas repressivas por parte do governo militar, após o golpe de 64, a toda forma de ideias e práticas tidas como subversivas. Quando lançamos o olhar para a educação, temos consciência de que o processo de repressão adotado pelos militares não apenas atingiu o campo educacional, é lógico. Essa prática foi vista em toda a conjuntura da ordem social, porém é sobre a educação que queremos tratar. No entanto, no campo educacional o movimento de repressão deixou escrito nas histórias atos como: demissões de gestores educacionais, desestruturação de programas educativos concomitante com a desorganização e reorganização do sistema educacional no perfil de um novo modelo político que se instaurava.

Assim, reitores foram demitidos, programas educacionais e sistemas educativos foram atingidos. Alguns casos dramáticos exemplificaram isso. Anísio Teixeira, que ocupava a reitoria da Universidade de Brasília, foi sumariamente demitido, logo nos primeiros dias do golpe. O programa Nacional de Alfabetização, que utilizava o Método Paulo Freire, que o dirigia, foi liquidado, [...] O movimento de Educação de Base, desenvolvido pela Igreja Católica, principalmente no Nordeste, foi contido. (CUNHA; GÓES, 1999, p. 36)

Enquanto representantes que atuavam na gestão das questões educacionais em secretarias de educação, nas reitorias das Universidades, no Conselho Federal de Educação eram demitidos de suas funções, por outro lado os que ‘concordavam’ com as novas orientações do governo eram convocados aos postos e eram sucessivamente renovados. Cunha e Góes (1999) afirmaram que “na direção do sistema educacional, os defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pela aliança dos que lutavam pela hegemonia da escola particular subsidiada pelo Estado. A iniciativa privada do setor da educação uniu forças como Estado no empenho a repressão. Ambos saíam contando seus soldos. Enquanto o Estado consolidava sua política autoritária, ao mesmo tempo que ajudava a uma hegemonia do setor privado de educação era auxiliado por este segmento a perpetrar seus ideais antidemocráticos.

Assim, quando vimos surgir no interior desta pesquisa posturas que afirmavam o mesmo estratagema utilizado lá no período militar, com um discurso aparente de autonomia

para as escolas [(que escolas? Privadas?),eis aqui em parte a razão de sua intermitência] não deixamos de reconhecer a importância que teve a categoria emergente de profissionais do ensino de sociologia no ensino médio, sindicatos, associações, Federação Nacional dos Sociólogos os quais trabalharam em função da obrigatoriedade. Após a década de 70 a obrigatoriedade desembocou numa conquista democrática que ficou configurada na Lei nº. 11.684/2008. A obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia pode ser considerada enquanto uma conquista social que sinaliza para um ensino público e de qualidade configurado em ideais democratizantes fixados anteriormente pela Constituição de 1988, de caráter puramente democrático. Através dela, o segmento de profissionais da área começa a interagir de forma ativa nas políticas educacionais do governo, ampliando assim o campo de influências de suas propostas. Demo (1996) ao analisar o sistema educacional brasileiro, propôs algumas metas enquanto verdadeiros desafios a serem alcançados para a melhoria da educação básica na escola, uma delas consiste na modernização do sistema educacional, não só para dar conta das inovações, sobretudo para garantir a formação da competência humana em humanizar as inovações.

3 OS AGENTES DA OBRIGATORIEDADE NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM FAVOR DA CIDADANIA.

No capítulo anterior realizamos um relato dos fatos que culminaram com a obrigatoriedade. Vejamos alguns aspectos: demarcamos nossa pesquisa num eixo temporal que corresponde aos anos de 1996 a 2006, essa última data está associada ao fato da sanção da Lei nº 11.684/08, pelo presidente em exercício José de Alencar; vimos como a ideia de ‘luta’ ficou arraigada na concepção desse objeto e que este se desenvolveu no interior de uma ‘arena política’ em cuja área foram delineadas forças que atuaram na disseminação da efetivação da conquista, enquanto outras caminhavam na contramão desse processo. Vimos ainda como o veto da obrigatoriedade pelo presidente FHC, em 2001, acabou servindo como uma mola propulsora em torno dos debates acerca do assunto da inserção da sociologia e da filosofia no ensino médio o que tornou-se visível em manchetes de revistas, artigos científicos, em sites e portais acadêmicos. Entretanto, neste capítulo trabalharemos o tema da obrigatoriedade do ponto de vista dos agentes que foram responsáveis por ações dinâmicas determinantes no processo de articulações políticas, sindicais e jurídicas. Porém antes, faremos uma contextualização do fenômeno da obrigatoriedade e logo após evidenciando sua natureza intrínseca aos conceitos de cidadania e democracia, natureza esta onde repousa a justificativa dos agentes da obrigatoriedade sobre a importância deste fenômeno fazendo parte do ensino médio no plano político/educativo nacional.

Demo (1996, p. 15) pensa na relevância da qualidade educativa popular, estando ela relacionada à educação e ao conhecimento, ele deduz que é de razoável consenso o entendimento de que, tanto a educação como o conhecimento ficam diretamente associados à ideia de desenvolvimento e inovação. Desta forma, para ele tal associação consiste na ‘estratégia matricial’ para designar “o enfoque integrado do desenvolvimento e o papel integrador”⁴⁰ que a educação e conhecimento desenvolvem em cada contexto histórico de desenvolvimento de uma dada ordem social. O autor ainda deixa claro que na linguagem da ONU “educação é o indicador central do desenvolvimento humano, porque define o horizonte das oportunidades potenciais, possíveis e realizáveis na história”.⁴¹ Esta linguagem encontra-se presente nas políticas educacionais brasileiras postas na nova LDB e nas propostas de documentos oficiais como DCNEM, PCNEM e OCN’s. Mostramos no primeiro capítulo como esse pressuposto labirinto de propostas se reuniram coerentemente num todo articulado

⁴⁰Cf. DEMO, Pedro. **Um Brasil mal-educado**. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 15.

⁴¹Ibid., p.15-16

de uma política educacional nacional cuja proposta derivou de uma ‘agenda globalmente estruturada’ cujas propostas estão sistematizadas para a educação do século XXI de acordo com os quatro pilares sugeridos pela UNESCO.

Podemos, então, entender claramente a preocupação do governo brasileiro desde 2007 em criar índices como o IDEB⁴²(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) entre outros mecanismos de controle e eficiência da escola. O IDEB é uma espécie de monitoramento da qualidade da educação básica no país. O governo brasileiro está partindo de uma mesma lógica de promoção de inovações técnicas, de potencialidades tendo em vista as realizações históricas que consistem também no desenvolvimento tecnológico e da produção de conhecimento gerados no interior da nação. É notadamente essa era a preocupação do governo a partir da gestão do PT de Lula - sinalizar para um novo momento da política brasileira, seu estado de atualização tecnológica associado ao processo de constituição de uma democracia participativa. A educação para a cidadania seria sem dúvida parte integrante nesse processo.

É exatamente no que se refere ao modelo de Estado proposto pelo Partido dos Trabalhadores, cujas bases se firmam numa *maior participação da sociedade civil*, que a obrigatoriedade começa a ganhar vulto e logo após vem a efetivar-se num plano formal legal. Poderíamos afirmar, em outras palavras, que o fenômeno da obrigatoriedade reaparece após o veto em 2001 em um terreno fértil para se estabelecer-se no plano político e ideológico enquanto proposta eficaz e coerente com a política do governo do PT. Uma vez que a proposta do governo FHC deixou de lado a participação efetiva da sociedade civil nas questões tangentes ao Estado. Podemos verificar este aspecto na fala a seguir:

Lembrando os velhos métodos da época da ditadura, agora com mais gravidade, os grupos de trabalho formados dentro do MEC substituem as inúmeras instituições da sociedade civil que durante mais de 6 anos debateram e negociaram uma proposta democrática de LDB (FRIGOTTO, 2003, p.160)

A não participação da sociedade civil no governo FHC foi tamanha que não se restringiu a questões de tomadas de decisões do ponto de vista das políticas educacionais como relatado no fragmento de texto citação supracitado. Em um momento anterior ao veto

⁴²O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Fonte: Portal do MEC.

da obrigatoriedade, a política brasileira encontrava-se um tanto desgastada na mentalidade coletiva da nação em consequência das medidas de cortes do setor público e das privatizações.

O Brasil engatou a marcha à ré. Quatro meses depois de conquistada a reeleição, o "Avança Brasil", programa de governo apresentado na campanha eleitoral pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, ameaça virar obra de ficção. Este ano, o País deve conhecer um recuo histórico, com queda do Produto Interno Bruto (PIB) de 3,5%, diminuição da renda per capita para os níveis de 1980 e índices de inflação e desemprego na casa dos dois dígitos, o que inviabiliza as promessas feitas pelo candidato FHC de manter a estabilidade do real e ainda tocar projetos capazes de gerar 7,8 milhões de novos postos de trabalho. Segundo o professor Márcio Pochmann, especialista em economia do trabalho da Universidade de Campinas, a renda per capita no Brasil deve cair 4,8% em 1999, representando a volta ao mesmo patamar de 1980. Com a decisão de dobrar a aposta na política de arrocho ditada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), outro passo atrás vai ser dado nos próximos dias. Até a quarta-feira 24, o presidente deverá tomar uma decisão sobre novos cortes no Orçamento e nos investimentos das empresas estatais. A tesourada de até R\$ 4 bilhões vai atingir em cheio os programas do Brasil em Ação, um conjunto de obras consideradas prioritárias e apresentadas na campanha como o carro-chefe da retomada do desenvolvimento. Elas serão interrompidas ou adiadas. Pior: programas nas áreas sociais não serão poupados dos cortes. O candidato que pediu votos com o bordão de que o Brasil tem rumo iniciou, assim, o segundo mandato no Palácio do Planalto na trilha oposta da redução das desigualdades. "O presidente mudou de rumo. O eleitor percebeu isso e sua popularidade caiu como nunca. Junto à população, FHC ficou com a imagem potencial de mentiroso", analisa Fátima Jordão, especialista em opinião pública.⁴³

É mais ou menos nesse período, mais precisamente em oito de outubro de 2001, que o então Presidente Fernando Henrique Cardoso veta a proposta da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia para o ensino médio e, como justificativa, oferece o argumento que tal medida implicaria em ônus para os cofres públicos. De toda sorte seria a política do governo que sairia ganhando naquele momento histórico:

Assim o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo de ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal pressupondo a necessidade de criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público.⁴⁴

O que parecia ser curioso para boa parte dos intelectuais brasileiros que lutavam em prol da obrigatoriedade era o fato do presidente FHC na figura de sociólogo honorífico das

⁴³ EVELIN, Guilherme; MELLO, Rachel. Recua Brasil: cortes nos programas sociais para cumprir metas do FMI levam Fernando Henrique a enterrar promessas de investimentos feitas na campanha. **Isto É**, São Paulo, edição 152, 24 fev. 1999. Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/28807_RECUA+BRASIL. Acesso em: 10 fev. 2012.

⁴⁴ BRASIL. Mensagem n. 1.073, de 8 de outubro de 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm. Acesso em: 15 jun. 2010.

universidades e departamentos de sociologia do Brasil e exterior, aquela figura emblemática que atuou junto a CEPAL⁴⁵, estar naquele exato momento a vetar a proposta da obrigatoriedade a qual já havia sido aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal.

Esse fato da obrigatoriedade ter obtido vitória parcial junto à Câmara e Senado parece ter funcionado como o estopim de uma trajetória de embates e conquista em função do debate por parte dos intelectuais (sociólogos) que começaram a articular-se em prol da elaboração de um novo projeto de Lei, resultado de uma maior participação dos sociólogos e de encaminhamentos oriundos de um segmento de intelectuais, profissionais e sindicalistas, os quais acabaram por conseguir a garantia da lei em 2006.

O Projeto de Lei nº 3.178/97 do Deputado Federal Padre Roque, que fora vetado pretendia a modificação da LDB (Lei nº 9.394/96) e fora desenvolvido em 1997 logo após a promulgação dessa lei. Este projeto desenvolveu-se quase que a revelia dos sindicatos, associações e intelectuais da área de sociologia, visto que, como aparece no documento relatório de audiência pública junto ao Conselho Nacional de Educação CNE/MEC, em primeiro de fevereiro de 2006, as negociações do SINESP⁴⁶ junto ao MEC, só começaram a partir de 2004, quando é apresentada a proposta de alteração do Parecer CNE/CBE 15/98 e Resolução CNE/CBE 03/98 “que, na prática, impede que as escolas de Ensino Médio do país adotem de forma obrigatória, como determina o artigo 36 da LDB, as disciplinas de Sociologia e Filosofia” (CARVALHO, 2006).

A partir de 2004, então, a luta da obrigatoriedade se estabelece na forma de alianças políticas e partidárias resultando em articulações e estratégias a serem bem definidas no interior do campo das políticas educacionais por parte do grupo de sociólogos cuja representação maior foi realizada pelo professor Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho que, em 2001, atuava como Presidente da FNS (Federação Nacional dos Sociólogos) e que, após o veto, começa uma trajetória de lutas sindicais junto ao SINESP, onde atuou como presidente e vice-presidente por anos consecutivos. Em 2004 quando se inicia um novo debate sobre a obrigatoriedade junto ao MEC, o professor Lejeune atuava como vice-presidente do sindicato. Já em 2008, no contexto da sanção da lei da obrigatoriedade, ele atuava na presidência da entidade sindical que teve uma participação ímpar no debate e articulações em

⁴⁵Comissão Econômica para América Latina.

⁴⁶Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo

torno do fenômeno analisado. Veremos adiante como se deu a ação na prática dos agentes nesta ‘luta’. Mas antes iremos tratar um pouco acerca do princípio subjacente exposto na Lei nº11. 684/08 a qual ficou conhecida como lei acerca da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio.

Para poder falar da atuação dos agentes que foram responsáveis pelo surgimento da obrigatoriedade, primeiramente se faz necessário entendermos o contexto através do qual foi travado o debate para que a luta pela obrigatoriedade pudesse vir a ser, de fato, uma conquista. Na verdade, a base objetiva já se havia sendo posta a longos anos, mais que começa a ganhar contornos mais definidos a partir de 1997, após ser trazido a existência o Projeto de Lei nº 3.178/97 do Deputado Federal Padre Roque Zimmermann. O deputado que foi mentor desse projeto de lei, em 2002, se destacou também como autor da PEC (Proposta de Emenda à Constituição) 573/2002, que visava acrescentar três parágrafos ao art. 212 da Constituição Federal, ampliando as fontes de financiamento da educação superior e criando o FUNDES – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior o que demonstra que o deputado possuía uma certa afinidade com propostas de dispositivos legais que viessem ampliar a garantia de uma educação *pública* e de *qualidade* de caráter mais democrático e cidadão. A emenda foi avaliada e logo após foi arquivada pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados segundo art. 105 do regimento interno desta Casa. Ao contrário dessa PEC, a lei ordinária⁴⁷ nº 3.178/97 já havia sido aprovada pelo Congresso e só foi vetada pelo presidente. Na ocasião do veto, Padre Roque comentou: “E agora esta trapalhada! Se FHC não quer a filosofia e a sociologia, que convencesse sua base parlamentar a desaprovar o projeto no Congresso” (ZIMMERMANN, [200-]) e continuou num linguajar bastante irônico – “Mas usar de seu poder trapalhão para impedir a conscientização da juventude e o cultivo da verdade e da ética, é muita trapalhada para um dia só” (ZIMMERMANN, [200-]).

A ‘conscientização’ já estava surgindo no interior de uma proposta política que estava nascendo com ampliação da democracia e da cidadania, totalmente contrária àquela proposta do governo FHC. A ‘conscientização’ idealizada pelo deputado do PT/PR voltou a se materializar em uma nova conjuntura política que emergia em 2002 com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. No governo do PSDB, o presidente deixara de lado a participação efetiva da sociedade civil nas questões tangentes ao Estado. Isso ficou tão evidente que a própria elaboração do Projeto da Nova LDB/96, cujo relator foi o Senador Darcy Ribeiro foi

⁴⁷Todas as leis que se encontram abaixo em grau de hierarquia às leis Constitucionais.

resultado de um novo Projeto idealizado pelo senador, desconsiderando o Projeto anterior caracterizado por inúmeras propostas da sociedade civil organizada. Naquela época o Ministro da Educação era Paulo Renato de Souza. Desta forma, caminhavam as diretrizes para a educação no governo do referido presidente da República. As vozes de representantes da sociedade civil foram substituídas pelos grupos de pesquisa do MEC escolhidos por afinidades partidárias. Esses grupos por conseguinte iriam encaminhar e defender propostas coerentes aos interesses do governo representado por sua base aliada do partido dos tucanos, o PSDB. E quanto a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no nível médio? Essa até passou pelo Congresso Nacional, mas sucumbiu nas mãos daquele que espalmou sua mão como emblema de sua campanha política, cujos dedos representavam cinco áreas sociais como saúde, educação, segurança, agricultura e emprego, as quais, na prática, não se constituíram como prioridades em seu governo. Pelo contrário, na política do governo FHC, entre os períodos compreendidos de 1995 e 2002, a ‘expressão capitalista neoliberal’ (termo ideologicamente utilizado para definir a ação política e econômica do governo FHC) atinge e reforma o Estado e a política educacional brasileira. Dourado (2002) define o Estado brasileiro “historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado” e que, “configura-se por uma enorme dívida social no sentido do alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, na esfera pública” (DOURADO, 2002, p. 237). Dívida esta que se acentuou desde o momento em que FHC no seu discurso de posse deixou nítido o seu compromisso com uma nova conjuntura político e econômica que ficou prefigurado na frase através da qual ele afirmou: “Vamos assegurar com energia direitos iguais aos iguais”, ⁴⁸ um princípio de isonomia que tenderia a tratar os iguais em suas igualdades e os desiguais a partir de suas desigualdades, princípio este levado ao extremo e com o rigor, ‘energia’, em fazer avançar o quadro de desigualdades sociais no Brasil na era de privatizações e cortes dos gastos públicos. O quadro só veio a ser atenuado no governo que sucedeu a FHC.

Diríamos que a diferença crucial entre a política adotada pelo governo Lula e FHC gira em torno da participação da sociedade civil em propostas para serem encaminhadas para o governo e retornando em medidas de políticas públicas para a sociedade. As Caravanas da Cidadania realizadas por Lula resumem bem o resultado da articulação entre o povo e a

⁴⁸Discurso de Posse de Fernando Henrique Cardoso. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/discurs.htm>. Acesso em: fev. 2012

liderança política do PT de Lula quando este ainda não era sequer presidente da República. O resumo dessa atividade está registrado no Instituto da Cidadania. (VER ANEXO D)

A preocupação do governo Lula em atenuar a pobreza, melhorar os índices sociais acabou por culminar em projeto como bolsa família e bolsa escola, estes, por sua vez, geraram novos contornos para a sociedade. A força da atuação massiva desses projetos acabou por promover uma diminuição considerável nos índices de pobreza⁴⁹ no país. Isso aliado ao crescimento econômico e aos investimentos em setores estratégicos como os da Ciência e Tecnologia trouxeram nova dinâmica à sociedade brasileira. Evidenciemos, então, um exemplo típico dessa nova roupagem que mudou os contornos da nação, a constatação da categoria de classe C que começa a participar ativamente da economia do país empurrando os índices de crescimento econômico para cima.⁵⁰

Sigamos agora para outra questão importante a ser tratada neste capítulo, uma vez realizada essa contextualização histórica, precisamos entender qual a relação entre o contexto político/econômico com a emergência do fenômeno da obrigatoriedade.

Quando afirmamos que a obrigatoriedade encontrou terreno fértil para se efetivar dentro do país na gestão de Lula, estamos afirmando que esse fenômeno encontrou dentro do país uma conjuntura político, ideológica que o favoreceu. Não queremos afirmar com isso que o processo de organização político e sindical por parte de intelectuais da área não foi delicado e decisivo para estabelecer essas disciplinas no interior do currículo oficial das escolas de ensino médio no país. No entanto, resta-nos entender que a garantia dessa proposta atual foi devida a grande movimentação em volta do assunto o que proporcionou a reelaboração do

⁴⁹Em uma manchete do O Correio de Uberlândia: A desigualdade de distribuição de renda no Brasil diminuiu 5,6% e a renda média real subiu 28% entre 2004 e 2009. Os dados constam do comunicado Mudanças Recentes na Pobreza Brasileira, divulgado ontem pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Segundo o documento, o percentual de pessoas com renda mensal igual ou maior do que um salário mínimo per capita – considerada não pobres – subiu de 29% para 42%. Isso significa que o número de pessoas dessa faixa aumentou de 51,3 milhões para 77,9 milhões no período, o que representa que cerca de 26 milhões de pessoas saíram da linha de pobreza. Na época do levantamento dos dados, o salário mínimo estava em R\$ 465.

Já a camada considerada pobre, classificação que se refere a famílias com renda per capita, à época, entre R\$ 67 e R\$ 134, diminuiu de 28 milhões para 18 milhões de pessoas ao longo do período. Os extremamente pobres, com renda per capita inferior a R\$ 67, caíram de 15 milhões para 9 milhões.

“O crescimento da renda e a diminuição das desigualdades foram bastante significativos”, avalia o pesquisador da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Ipea Rafael Guerreiro Osório. “O grande estrato que cresce na população é o de não pobres. É uma diferença de 26 milhões de pessoas”, completou. Cf. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/26-milhoes-de-brasileiros-sairam-da-linha-de-pobreza/>_Acesso em: 20 jan. 2012.

⁵⁰Fonte IBGE.

Projeto de Lei realizada pelo senador Ribamar Alves em 2003, como nos esclarece a fala de Pares (2008)⁵¹ :

Depois de cinco anos tramitando novamente pelo Senado, foi aprovado, revogando o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394, de 1996). onde antes se lia que, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” agora se lê: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”. Isto é, Filosofia e Sociologia ganham caráter (e a importância devida)

A questão que se ergue em torno da obrigatoriedade adquire um cunho caracteristicamente democrático. Vejamos: na maioria dos artigos analisados no sentido de uma proposta da sociologia para o ensino médio os autores chamam atenção para justificação da importância dessa disciplina no ensino médio no que se refere ao caráter de formação de uma juventude para a cidadania e, conseqüentemente, para o exercício da democracia, pois a sociologia permite ‘um pensar sociologicamente’, ou seja, um olhar reflexivo sobre as práticas cristalizadas nas relações sociais. Vimos no capítulo primeiro como os autores trabalharam frente a pergunta retórica sobre a temática: por que ensinar sociologia? Em síntese podemos dizer que a disciplina traz junto de si ferramentas importantes para desmistificação da realidade social.

Formar para a *cidadania* como está posto nas ONC’s parece até um jargão acerca do qual muitos discursos se apropriaram. Porém, muito mais que isso a eminência do tema da cidadania emerge num modelo de sociedade cada vez mais complexa e que aparece em processos de intensas transformações.

Iremos ver como o discurso sobre a cidadania aparece na centralidade dos debates sociais na perspectiva de Charlot (2009) e Neves (2009). O primeiro autor faz uma leitura associando o termo cidadania a processos ‘sociomidiáticos’ presentes nos discursos atuais sobre educação. Enquanto que Neves (2009) faz uma análise da cidadania e democracia mais voltada a aspectos distributivos de políticas públicas e utiliza o sistema de cotas brasileiro para desenvolver sua análise. Diante dos dois autores, a fala que parece mais coerente com a proposta deste trabalho está dentro da perspectiva adotada por Neves (2009) que vem associar o termo ‘*cidadania*’ a questão do ‘*reconhecimento*’ tendo em vista a realidade das desigualdades sociais.

⁵¹PARES, André Dornelles. Filosofia e sociologia obrigatórias: da sanção à ação. **Jornal da Universidade URRGS**, Porto Alegre, ano 11, n. 110, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/comunicacaosocial/jornaldauniversidade/110/pagina2.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

A questão da cidadania é sem dúvida uma questão ímpar para esta pesquisa ao mesmo tempo que torna a análise complexa, pois estamos nos referindo a um conceito que não assume um mesmo sentido nos discursos acadêmicos, pelo contrário, o conceito de cidadania é essencialmente polissêmico. Para escapar de uma abordagem epistemológica sobre o conceito, em nosso estudo estaremos associando o termo cidadania a formalidade do sistema Constitucional brasileiro, ou seja, referente as propostas embutidas no art. 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 e relacionando a ‘*eficácia*’ do termo atualmente nos debates da sociologia contemporânea, além de associá-lo aos estudos realizados por Charlot (2009) e Neves (2009) que fazem uma reflexão num eixo temático sobre cidadania e educação.

Notoriamente o fenômeno da obrigatoriedade trouxe consigo o conceito de cidadania. Em se tratando de um conceito, cidadania carrega consigo outro conceito: o de democracia, que no Brasil vem se constituindo historicamente dentro de uma prática que a principio começa com o surgimento de suas Constituições e que culmina especificamente no caso da Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Em seu preâmbulo⁵² que funciona como a “certidão de nascimento da nova ordem jurídico-constitucional, anunciando o texto normativo da Constituição que lhe servirá de marco” (MACHADO, 2012) o legislador constituinte originário⁵³ deixou registrado os valores, objetivos, natureza de tal Constituição:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (MACHADO, 2012).

De acordo com a Constituição Federal, a cidadania é um dos objetivos propostos pela sociedade brasileira e que de acordo com seu preâmbulo revela uma verdadeira "profissão de fé" de uma verdadeira "religião civil" da comunidade política, cujo conteúdo revela as posturas valorativas, os altos ideais, convicções, motivos, em suma, a imagem refletida do próprio legislador constituinte (ALVES JÚNIOR, 2007). A cidadania reflete ideais de dignidade, igualdade e integridade humanas. Só conseguem exercer cidadania indivíduos que podem livremente exercer suas aptidões físicas, moral e intelectual, participando de processos

⁵²O Preâmbulo é o conjunto de enunciados formulado pelo legislador constituinte originário, situado na parte preliminar do texto constitucional, que veicula a promulgação, a origem, as justificativas, os objetivos, os valores e os ideais de uma Constituição, servindo de vetor interpretativo para a compreensão do significado das suas prescrições normativas e solução dos problemas de natureza constitucional, ver também ALVES JÚNIOR, 2007.

⁵³Conceito jurídico para determinar os legisladores delegados para elaborar a Constituição.

políticos e culturais sem discriminações. Podemos ainda afirmar que o termo cidadania numa leitura jurídica serve para definir “condição daqueles que, como nacionais, exercem direitos políticos” (SANTANA, [200-]). O exercício do voto é sem dúvida, um ato de cidadania, mas, como deixa claro Santana, o ato em si não revela muito sobre a participação política, pois, para o autor, não basta escolhermos nossos representantes, precisamos possuir ‘cumplicidade’ na coisa pública. Então, como tornar indivíduos em verdadeiros cidadãos? A partir deste ponto nós entendemos a proposta de alteração da LDB/96 prefigurada na conquista da obrigatoriedade. As disciplinas sociologia e filosofia podem não se constituírem nas únicas disciplinas formadoras de uma moral e ética a partir de uma abordagem crítico da realidade, mas são sem dúvida, aquelas que por natureza essência própria definem bem essa posição de formadoras de uma ética da equidade e dignidade da pessoa humana partindo de um princípio de solidariedade entre os indivíduos⁵⁴. Nesse sentido a obrigatoriedade vem trazer essas disciplinas para a vida dos jovens na tentativa de fazer valer o que reza a Constituição Federal nos artigos 205 e 206:

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

E em seguida no art. 206 encontramos os seguintes enfoques:

- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*
- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
 - II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
 - III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistências de instituições públicas e privadas de ensino... (Art. 206 da Constituição Federal)*

Para Machado, (2012, p. 1056), a educação é mecanismo de preservação da igualdade da pessoa humana e base para a democracia, pois quanto mais educado for um povo, mais facilmente exercitará os postulados democráticos da igualdade e liberdade. Lembremos que essa posição consiste basicamente numa leitura que apresenta o caráter formal da *norma*.

Partindo de uma leitura que relaciona cidadania a um conteúdo valorativo expresso formalmente num texto constitucional, partimos agora para evidenciar sua associação mais

⁵⁴Solidariedade para Durkheim é um mecanismo que une os indivíduos entre si e em sociedade.

direta com processos da dinâmica social. Utilizamos agora uma leitura que associa cidadania e educação.

Segundo Charlot (2009), quando uma palavra se impõe no debate público é porque ela expressa uma preocupação social ‘um problema’. Para este autor, nos discursos atuais de educação os conceitos de *cidadania*, *exclusão/inclusão*, e *violência* são empregados exaustivamente. Todas são palavras que remetem a um vínculo social. O autor desconsidera o termo *exclusão* e aplica um outro desenvolvido por Robert Castel em seu livro *As metamorfoses da questão social* (1998), o termo equivalente é *afiliação*, visto que, para eles ninguém fica excluído das relações sociais de forma absoluta.

Para o autor, repousa, sobre a relação de *afiliação/desafiliação* um problema fundamental de nossa sociedade – a violência, que na maioria das vezes decorre de fatores oriundos da “*exclusão*” social. Então dentro de um contexto social marcadamente por dois polos *filiação/afiliação*, *inclusão/exclusão*, *in/out*, quando se verifica uma variável maior de indivíduos na esfera de *afiliação*, em outras palavras, à margem dos centros da esferas social é deste tipo de problema que partem um grande apelo ‘sociomidiático’ que permeiam os discursos sobre a escola. O aspecto central desses discursos leva a questão da cidadania.

A verificação de uma realidade social que provoca graves riscos de ‘distensão’ dos vínculos sociais é o que leva a destacar o problema da violência e a falar de “*exclusão*”. Charlot (2009) destaca que o remédio para este problema encontra-se no processo de uma formação para a cidadania e a questão é logo levada ao domínio da escola. A escola por sua vez, possui uma espécie de ‘missão educativa’ que seja capaz de transformar indivíduos em cidadãos. Nessa orientação o autor nos leva a pensar: em qual cidadania se trata quando nos discursos se fala sobre educação para a cidadania? Nosso objetivo não é adentrar nessa discussão, pois, quando anteriormente falamos que o conceito de cidadania, se tratava de um termo polissêmico, queríamos exatamente fugir desse tipo de abordagem epistemológica, mais associada ao campo filosófico.

Em geral Charlot (2009), após desenvolver uma retrospectiva sobre a questão da cidadania, sobre a transformação que o conceito sofre ao logo das datas, em determinados contextos sociais, ele chega a conclusão que a cidadania que se desenvolve atualmente é

aquela que tenta “apaziguar o tolo”⁵⁵. Para o autor este tipo de formação cidadã atualmente se encontra no Brasil em ‘zonas de educação prioritárias’, ou seja, a cidadania é um termo utilizado com eficácia em bairros pobres.

O que estamos levando em consideração para esta pesquisa em relação ao pensamento de Charlot (2009) é o entendimento que o autor dispõe em seu trabalho associando o conceito de cidadania às questões centrais que se colocam frente a realidade social das sociedades contemporâneas: a grande ‘distensão’ existente entre realidades dos centros e das periferias. Sobre essa realidade se destaca a valorização de um ‘problema’ social verificado pelas ciências sociais e especificamente pela pedagogia. Tais ciências buscam a todo instante entender quais tipos de políticas públicas, ou qual tipo de educação se adequa a um tipo de sociedade cada vez mais plural, em cuja realidade social e econômica encontram da mesma forma. A saída constatada por Charlot (2009) está na valorização de processos ‘sociomidiáticos’ que sinalizam para uma formação visando ao exercício da cidadania. A proposta do autor é interessante do ponto de vista filosófico, porém para uma análise pragmática, estamos lidando com uma realidade social num contexto de que há uma grande ênfase no processo da *subjetividade* e cuja luta igualitária se desloca de um plano sócio econômico e recai no plano do *cultural* e do *simbólico*. Nesse sentido, a contribuição de Neves (2009) é ainda maior, pois o autor aponta para o processo de cidadania numa associação do conceito à questão do ‘reconhecimento’ face as desigualdades sociais e vai extrair algumas considerações práticas para entender a questão do ‘reconhecimento’ a luz do sistema de cotas das universidades públicas.

O autor vai chamar atenção para o fato de que os principais vetores daquilo que se pode chamar de ‘luta por dignidade’ são os movimentos sociais portadores de demandas por ‘reconhecimento’ de diferenças e de situações específicas na sociedade. E ainda, assuntos como a dignidade da pessoa humana e democracia se introduzem na temática do ‘reconhecimento’.

Neves (2009) expressa a ideia através da qual o ‘reconhecimento’ não apenas é um fator indissociável das sociedades democráticas, como também sua luta é um dos elementos fundamentais para a consolidação e ampliação da democracia. Ao citar Axel Honneth e Hegel, ela fala do pensamento desses sobre a importância do ‘reconhecimento’ para a auto-

⁵⁵Conceito extraído de Goffman (1952) da Obra *On cooling the mark out*. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations*, v. 15, n. 4, p. 451-463, 1952. Cf. GOFFMAN, 1952 *apud* CHARLOT, 2009, p. 20.

realização humana. Esses autores colocam o ‘reconhecimento’ na base do desenvolvimento tanto da subjetividade como também presentes na personalidade de homens e mulheres na contemporaneidade. Segundo Touraine (apud NEVES, 2009, p. 120), há nas sociedades atuais uma emergência do cultural como esfera preponderante onde se verifica o repouso dos principais dilemas do mundo contemporâneo.

Desta maneira questões que antes eram vistas pela ótica de ‘interesse’, ‘exploração’, ou ‘redistribuição’ cedem espaço para noções como ‘identidade’, ‘diferenças’ ou ‘dominação cultural’.

Sobretudo, é a partir da constatação realizada por Neves (2009) quando nos sugere que a luta pelo ‘reconhecimento’ é um dos elementos fundamentais para a consolidação e ampliação da democracia que encontramos um ponto de simetria de nossa análise. Destacamos aqui a justificativa central da luta da obrigatoriedade como exercício da cidadania encontrada nos trabalhos de pesquisa (artigos acadêmicos) dos autores como Tomazi (2007); Meucci (2007); Jinkings (2005); Sarandy (2001); Rayzer, Meirelles e Pereira (2008); Moraes (2003, 2010), Lourenço (2008); Mota (2005), entre outros. Em outras palavras, as questões que surgiram em torno do debate da obrigatoriedade, foram todas em função de um ensino médio voltado para a valorização do exercício da cidadania e para a ampliação do caráter democrático do país.

Em suma, a própria Lei nº 11.684/08 vem corroborar para a defesa da cidadania e democracia, pois, do ponto de vista da lei em si, ela é um dispositivo que se destaca enquanto *diretriz* de uma proposta *educacional* maior posta na LDB. Todavia os conteúdos desta proposta são eminentemente de natureza valorativa quando vemos se destacar a justificativa da inclusão da sociologia e da filosofia no currículo nacional por parte dos agentes da obrigatoriedade, os quais estão associados a valores expressos na própria Constituição. Todas as propostas e debates que surgiram em favor da lei resumem adequadamente essa ideia.

Em um dos pareceres do Conselho Nacional de educação CNE/CEB, o parecer de nº22/2008 aprovado em 8/10/2008, cujo relator foi o Conselheiro Cezar Callegari ficou especificamente expresso na discussão o caráter estabelecido para as disciplinas sociologia e filosofia enquanto ‘disciplina’ e não como ‘matéria’⁵⁶ quanto a proposta de modificação da LDB. Como matéria os conteúdos relacionados a tais disciplinas iriam ser expostos por

⁵⁶Os conteúdos da disciplina sociologia seriam emitidos enquanto conteúdos transversais.

profissionais de outras áreas numa proposta de transversalidade.⁵⁷ Em função da não aceitação dessa proposta foi emitido um parecer (38/2006) e logo após a Resolução n. 4 de 16 de agosto de 2006 para que se modificasse a LDB os quais estabeleceram respectivamente: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia.” E o segundo documento em um Parágrafo único menciona: “os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio. (VER ANEXO E)

Uma vez ‘obrigatoriamente’ incluídas no currículo de ensino médio as duas disciplinas deixariam de ser ‘matéria’ e passariam a ser tratadas não enquanto conteúdos transversais e conseqüente poderiam ser vistas como disciplina. Enquanto ‘matéria’ elas funcionariam apenas na reprodução de uma lógica de mercado com um ensino propedêutico voltado para a seleção em vestibulares. Então, qual a importância destas duas ‘matérias’ para uma formação cidadã neste caso? Recorremos a Moraes (2006) que chamou-nos atenção em um artigo intitulado *Quem manda na educação pública do Estado de São Paulo?*

O problema é essa promiscuidade entre público e privado. Lembremos que Aristóteles, a quem não se pode acusar de ideologismos esquerdistas, já alertava para que a educação é uma coisa pública, de interesse público, de Estado, e não confundamos interesses da sociedade civil com interesse público, por mais que seja essa a marca da tragédia brasileira. E até podemos restringir essa concepção e ainda teremos que a **educação básica é um direito do cidadão e não uma mercadoria a ser adquirida pela clientela.** (o grifo é nosso)

Visto isoladamente o fenômeno da obrigatoriedade não denotaria tamanha complexidade, entretanto, quando o apreendemos com uma metodologia que se funda numa teoria apropriada começamos a entender tal objeto em suas inter-relações com as esferas da vida social que conectam-se como que um mosaico de possibilidades presentes em ações sociais diferenciadas, resultando em uma prática social bastante complexa. Nela estão contidos uma variação de agentes os quais, no nosso caso, fazem parte do campo educacional. Lembramos, enfim, que o método de análise proposto para este trabalho faz menção que

⁵⁷Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se explicadas a fundamentação e os princípios gerais da proposta de transversalidade de alguns conteúdos educacionais.

“O ministério da Educação e do Desporto (MEC) do Brasil, está promovendo desde 1995 um debate a nível nacional referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que é uma proposta de conteúdos que referenciem e orientem a estrutura curricular do sistema educacional do país. A maior ênfase desse documento são os ‘Temas transversais’: ética, Meio Ambiente, Educação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo.” Cf. BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Revista Urutágua, Maringá, n. 7 ago/set/out/nov.2005. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br//007/07bovo.htm>>. Acesso em: 1 maio 2012.

enquanto ‘campo’, o campo educacional brasileiro é um espaço de posições dentro da sociedade ao mesmo tempo que é um espaço de forças cujos agentes de acordo com seus *habitus* lutam pela aquisição da hegemonia do capital simbólico. Pelas lutas que se travaram em torno do debate da obrigatoriedade observamos alguns agentes que atuaram de forma clara no interior do espaço da política do campo educacional, ou seja, aqueles que participaram ativamente do embate.

O campo educacional brasileiro é um espaço de posições como qualquer outro campo no interior da sociedade onde ocorrem disputas e forças são medidas com o fim da conquista de um capital simbólico. Este campo é ainda composto por inúmeros agentes (distintos entre si) que estão divididos em espaços diferenciados, e que estariam atuando cada um segundo as disposições construídas a partir da trajetória (experiências) de suas vidas consoante o *habitus* adquirido por cada um particularmente. Sendo assim, poderíamos pensar que este campo, nessa pesquisa, poderia encontrar-se demarcado da seguinte forma: em primeiro lugar, poderíamos citar os agentes que compõe as instituições burocráticas de ensino do governo, como o MEC, as secretarias afins, servidores; em segundo lugar, viriam os agentes que estariam nos espaços das universidades públicas e privadas (espaço acadêmico); consecutivamente, viriam as agências não governamentais, ONGs, os representantes da ONU e UNESCO; as associações, sindicatos e profissionais da educação (pedagogos) estariam em um outro espaço, assim como as famílias e a comunidade, pais, filhos (alunos); as associações de pais fariam parte de outro grupo; e, por fim, encontraríamos a mídia e as editoras (autores de academias) que disputariam cada uma por suas posições. Ao olharmos para este quadro, dá para termos uma ideia de como o sistema educacional brasileiro, entendido enquanto campo, se constitui em um espaço emaranhado por diferentes agentes que atuam socialmente com interesses diferenciados. A partir da metodologia aplicada pudemos verificar que nossos agentes estariam disputando seu jogo de interesses dentro da área de políticas públicas e/ou políticas educacionais.

A política curricular na perspectiva de Elmore e Sykes (1992), correspondem a “uma ação simbólica, representando uma ideologia para organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares”. (ELMORE; SYKES, 1992, p. 186, apud PACHECO, 2003, p. 14). Ainda na visão desses autores a política curricular ou as políticas curriculares são implementadas em função de três instrumentos ou vias: *a) Instrumentos normativos explícitos e objetivos compostos por*

leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos; b) Instrumentos normativos interpretativos e subjetivos, compostos por circulares e ofícios circulares; c) Instrumentos na forma de documentos de orientação e apoio composto por textos de apoio, documentos internos da escola. O fenômeno da obrigatoriedade do ensino de sociologia satisfaz os requisitos que o fizeram parte integrante de uma política curricular: *primeiro*, vemos a Lei n. 11.684/2008 enquanto um Instrumento normativo explícito e objetivo; segundo, vemos (VER ANEXO F), um documento que representa um ofício-circular da Federação Nacional de Sociólogos, o qual corresponde ao tipo de *Instrumentos normativos interpretativos e subjetivos*, e, por último temos o currículo escolar corresponde ao caso de *Instrumentos na forma de documentos de orientação dentro do espaço escolar*.

Já a partir dessa definição vemos que o nosso estudo dirigiu-se em função das chamadas políticas curriculares desde o momento em que compilamos um emaranhado de textos (oficiais) e documentação de apoio neste caso não das escolas, mas, da mídia] para obtenção de dados. Através da mídia⁵⁸ vimos que as *disputas* em cima da temática da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio se davam. Essa temática culminou com um dos principais acontecimentos que marcou a categoria de profissionais e intelectuais no dia 10 de julho de 2006, momento em que é trazido a público pelo representante do SINSESP a decisão já tomada no último dia 7 de julho de 2006. Assim escreve Carvalho (2006)⁵⁹:

No último dia 10 de julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação, antigo CFE, órgão de Estado, tomou uma das decisões mais esperadas por todos os que lutam por melhorias na educação brasileira: aprovou – por unanimidade - a volta da Sociologia e Filosofia em todas as 23.561 escolas de Ensino Médio existentes no Brasil já a partir de 2007. De um prazo de um ano para sua implementação. (SINSESP, 2011)⁶⁰

A volta da Sociologia no currículo do ensino médio via obrigatoriedade garantida pela Lei nº11.684/2008 foi o ponto de partida para o ressurgimento dessa disciplina na matriz

⁵⁸A partir de 2001 começa a intensificar os assuntos em torno da obrigatoriedade. Nossa pesquisa documental de base empírica caminhou quase exclusivamente em função da INTERNET. Esse tipo de tecnologia foi de vital importância para este trabalho, pois, a maioria dos textos pelos quais se desenvolveu a análise do objeto dessa pesquisa foi encontrada nos sites, blogs, páginas, dicionários, enciclopédias, jornais, portais (oficiais e não oficiais), revistas, livros, bibliotecas, todos via internet.

⁵⁹Sociólogo, vice-presidente do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo – Sinsesp. Presidiu a Federação Nacional dos Sociólogos entre 1996 e 2002. Foi Vice-presidente da Confederação Nacional das Profissões Liberais de 2002 a 2005. Formado há 25 anos e é Especialista em Política Internacional, com ênfase no Oriente Médio. Possui quatro livros publicados. Foi professor da Unimep entre os anos de 1985 e 2006. É sociólogo da undunesp. Cf. Disponível em:

<http://www.espacoacademico.com.br/069/69carvalho.htm#_ftnref2>. Acesso em 2 de jun. de 2011.

⁶⁰Cf. SINSESP, 2011. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/069/69carvalho.htm#_ftnref2>. Acesso em: 5 maio 2011.

curricular. As disputas giravam em torno da mídia e (na visão de intelectuais) posteriormente se desenvolveram nas produções acadêmicas mesmo que em caráter marginal até irem ganhando expressão em congressos acadêmicos com apoio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

A disputa da obrigatoriedade foi caracteristicamente definida numa ação que envolveu a participação de intelectuais, profissionais, sindicatos e partidos políticos. A intensificação dessa luta se deu em razão do veto de FHC e logo foi encabeçada pelo Professor Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho (ver nota 55) que no momento do veto ocupava o cargo da presidência da Federação Nacional dos Sociólogos (VER ANEXO G), função essa que exerceu nos anos de 1996 a 2002. Em 2006 o professor Lejeune atuava na vice-presidência do SINSESP e nos anos de 2008 e 2009 passou a ser presidente do sindicato dos sociólogos de São Paulo. Não restam dúvidas da atuação deste militante na articulação das propostas junto ao MEC e ao parlamento brasileiro, e na proposição de um novo projeto que fora encaminhado a Câmara. O relatório da audiência pública junto ao Conselho Nacional de Educação CNE/MEC, em 1º de fevereiro de 2006, resume bem o modo de organização e estratégias do movimento que se configurou tipicamente numa estratégia de movimento lobbista. Neste documento ficou registrada a data de dezembro de 2004 correspondendo ao momento que o SINSESP começou sua atuação junto ao MEC.

No ato da audiência pública do Conselho Nacional de Educação de 1º de fevereiro de 2006, no momento em que fora cedida a palavra aos representantes dos cursos, entidades e aos professores e estudantes, todos, ao fazerem uso da palavra foram enfáticos e unânimes na defesa da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia nas redes de ensino de todo o país. O argumento principal foi que a obrigatoriedade já existe nas formas de lei estadual ou de decisão das secretarias de educação dos estados em pelo menos 15 estados. E nas outras 12 unidades da Federação as disciplinas já existem em modelos de grade diversificada. Nesta reunião ao todo estiveram presentes 20 pessoas, entre sociólogos, professores de sociologia e de filosofia, representantes de entidades estudantes e profissionais em geral que puderam ser observados por grupos distintos:

3.1. Sociólogos – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo – Sinsesp, representado pelo vice-presidente Prof. Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho (da Unimep e da Fundação Unesp) e pelo diretor Prof. Dr. Amaury César Moraes (da USP);

3.2. *Cursos de Filosofia – Universidades Federais de Brasília (Prof^a Miriam), Paraná e Bahia;*

3.3. *Secretarias Estaduais de Educação – Estados do Paraná, Paraíba e Distrito Federal;*

3.4. *Entidades de Professores – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE (Prof^a Marta); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee (Prof^a Cristina) e Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do ESP – Apeoesp (Carlos Ramiro);*

3.5. *Entidade de Filosofia – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – Anpofe;*

3.6. *Entidade de Sociologia – Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS (representada pelo Prof. Dr. Amaury César Moraes, da USP e da sua Comissão de Ensino de Sociologia);*

3.7. *Estudantes – União Brasileira de Estudantes secundaristas – UBES, representada pelo seu presidente Thiago;*

3.8. *Psicologia – Esteve presente para apoiar a nossa luta a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP;*

3.9. *Sociólogos de Brasília presentes – Estiveram presentes os seguintes colegas: Erlando Rêses (mestre e professor da rede estadual e doutorando na UnB); Mário Bispo dos Santos (mestre e professor da rede); Graziela; Jaqueline e Shirley, professoras da rede estadual de ensino. Esteve ainda presente em apoio a Prof^a da UnB Hélvia Cruz, doutorando em CS na UnB. (CARVALHO, 2006)*

Quanto as estratégias de desenvolvimento do movimento em prol da conquista da obrigatoriedade no documento constam algumas medidas que serão relatadas na íntegra:

7. *Propostas de encaminhamentos – em função dessa avaliação pessoal, apresentamos algumas propostas a serem encaminhadas pelas entidades estaduais de sociólogos e de filosofia (estamos sem diretoria em nossa Federação Nacional), com a anuência e aprovação da diretoria do Sinsesp:*

7.1. *Que os colegas de Brasília se mobilizem, tentando inclusive reorganizar a sua entidades no DF. Esses colegas, pela facilidade de morar em Brasília e alguns inclusive de lecionarem na UnB e na rede de ensino do DF, teriam mais contatos com o CNE e o MEC, podendo mobilizar outros colegas, do que nós em outros estados;*

7.2. *Que o curso de CS da UnB se articule, conversando com todos os conselheiros do CNE;*

7.3. *Devemos manter contatos com deputados federais, para nos auxiliar nas articulações políticas. Pelo menos dois devem nos ajudar mais diretamente: Evandro Milhomen (PCdoB/AP), que é sociólogo e Dr. Ribamar Alves, PSB/MA, que é autor do PL que muda a LDB (1.641/03) e introduz Sociologia e Filosofia no Ensino Médio;*

7.4. *Devemos ver colegas sociólogos e filósofos, de grande peso acadêmico e intelectual, que possam escrever artigos em jornais e revistas de grande circulação, a favor do ensino da sociologia e filosofia nas escolas de EM; de preferência na Folha, Estado, Globo e JB, além de outros, como o Correio Brasiliense e jornais de grande*

circulação em âmbito estadual. Tais artigos são recortados e enviados pela assessoria de imprensa do CNE aos conselheiros;

7.5. Que todos os 80 cursos de CS e os cerca de 100 de Filosofia, enviem moções a favor da mudança da resolução de 1998; são bem vindas manifestações de diretores de faculdades, reitores, personalidades, intelectuais, autores de livros, sindicatos e centrais sindicais, entidades da sociedade civil, que são favoráveis a essas mudanças;

7.6. Devemos enviar também documentos, estudos, propostas de trabalho, relatos de experiências docentes, livros publicados sobre sociologia no EM aos e-mails pessoais dos conselheiros ou por correspondência (ver lista com nomes e endereços e perfil de todos os conselheiros abaixo). O endereço do CNE é: Conselho Nacional de Educação: SGAS - AV. L/2 - Quadra 607 - Lote 50 – CEP: 70.200-670 – Brasília – DF. Os telefones para contato do CNE são (todos com código 61): Secretaria Executiva: 2104-6339; Central de Informações (Protocolo): 2104-6174 ou 2104-6313; Serviço de Apoio Técnico (atendimento de 14h30 às 19h30) – 2104-6310, 2104-6312 e 2104-6309; Fax: 2104-6224, 2104-6225 ou 2104-6173;

7.7. A UBES deve falar com os conselheiros Murílio Hingel e Clélia Brandão Alvarenga, que receberam apoio dessa entidade para serem conselheiros;

7.8. Todos os colegas que possuem contatos com os secretários estaduais de educação, devem conversar com estes e pedir que apoiem a mudança da Resolução no CNE, através de seu representante que é o Prof. Neroaldo, secretário de educação da Paraíba e representante do Consed – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (cujo atual presidente é o secretário de SP, Gabriel Chalita);

7.9. A Comissão de Ensino de Sociologia da SBS deve enviar moções e tentar falar com todos os conselheiros no sentido de pedir o apoio à aprovação da mudança da resolução, para que ambas as disciplinas entrem nos currículos. Para isso devem entrar em contato com a Anped, com a conselheira Maria Beatriz Luce, da UFRGS e indicada da entidade. (CARVALHO, 2006)

A estratégia de observância firme na militância do movimento pode ser vista também no momento que antecedeu a ‘*Vitória da Filosofia e da Sociologia no Senado Federal*’ (CARVALHO; APPEL, 2008). Nesta nota se evidenciou em forma de agradecimento a participação de inúmeros agentes que permaneceram de plantão em Brasília para acompanhar o processo de votação do Projeto (PCL 04/08) do deputado socialista Ribamar Alves no Senado o qual fora aprovado.

Após a aprovação da obrigatoriedade pelo Senado em 08 de maio de 2008, a Lei nº 11.684 só foi sancionada em 02 de junho de 2008, pelo presidente em exercício José de Alencar e passou por um prazo de vacância de 365 dias (um ano). Prazo estipulado para que houvesse uma adequação das escolas com vistas à implementação da decisão legal. Adequação que dependeria basicamente do incentivo do governo em conjunto com os estados para oferecer vagas em concursos públicos para profissionais dessas áreas

Resumindo, podemos descrever a atuação dos agentes que participaram efetivamente da conquista da obrigatoriedade em 4 (quatro) grupos. Primeiro, apontamos para um grupo de profissionais técnico-especializados brasileiros que por meio de uma política de estruturação das bases democráticas pôde apostar num modelo educacional que colocaria a educação em padrões de países centrais, quando estaria expandindo a educação média, científica e tecnológica do Estado. Há quem questione tal modelo, mas pelo que as estatísticas nos informam é que estamos em patamares crescentes de desenvolvimento da educação média⁶¹. (VER ANEXO C sobre o IDEB).

Num outro grupo encontramos os sindicalistas da educação que atuaram massivamente e que, aproveitando o momento histórico no qual a política do país estaria passando e que acabaram, por fim, efetivando a conquista em função da obrigatoriedade com a inclusão das disciplinas filosofia e sociologia nos currículos escolares. Um terceiro grupo, é composto pela representação dos professores, intelectuais presentes nos estados da federação os quais podem estar juntos na luta em prol da obrigatoriedade, e, por último encontramos os políticos e organizações partidárias que viabilizaram a o processo parlamentar que culminou com a efetivação da lei da obrigatoriedade. Nesta pesquisa apenas o governo de São Paulo aparece efetivamente se posicionando contra a inserção do ensino de sociologia e filosofia no nível médio. Sua atitude contrária se revela até mesmo em oposição ao posicionamento dos sindicalistas do SINESP.

Quando analisamos os dados verificamos dois momentos cruciais em que o governo de São Paulo aparece como que marchando contra a maré em dissonância dos outros estados contra a obrigatoriedade. Em primeiro lugar, tínhamos um áudio⁶² da Comissão de Ensino de Sociologia (organizada pela ANPOCS e SBS) que possuía função de propagar o fenômeno para o Brasil. Neste áudio a coordenadora da mesa, Heloísa de Souza Martins (representante da USP) do GT intitulado Sociologia no ensino médio (ou o que fazer no dia seguinte) – uma discussão sobre métodos e recursos didáticos, ela deixa evidente sua preocupação em contar como apoio, principalmente do estado paulista. Seria importante atrair o apoio deste para implementação e efetivação desta proposta no país. Como conquistara adesão desse Estado

⁶¹ Fontes do Tesouro Nacional confirmam dados relevantes em áreas de educação saúde, crescimento do PIB, etc.

⁶² ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30, 2006, Caxambu. **Fórum Sociologia no ensino médio (ou, o que fazer no dia seguinte?)**: uma discussão sobre programas, métodos e recursos didáticos. Coordenação de Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins. São Paulo, 2006. 1 Vídeo. Acesso em: 20 maio 2011.

que recursou da decisão do STF (mesmo diante da força hierárquica da lei 11.648/08), através de uma resolução do conselho estadual de educação do estado de São Paulo para não acatar as exigências da lei superior através da indicação 62/2006 de 20 de setembro (data relacionada a aprovação do CNE/CEB da alteração do texto da LDB/96) publicada na imprensa oficial? Essa atitude do Estado de São Paulo se constituiria numa forma visível da contrariedade desse Estado em aderir a luta.

Diante de tamanha recusa dos representantes da secretaria estadual de educação do Estado de São Paulo em não aderir a luta, um aspecto saltou ao olhar do investigador - a similitude dos argumentos usados pelo CEE/SP. Eles possuíam a mesma natureza daqueles utilizados em razões do veto, em 2001, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Esse fato da oposição paulista gerou um questionamento por meio do qual se possibilitou uma visão de como a sociologia e filosofia mereceram nossa atenção para esta abordagem. Quando vemos surgir no interior da organização social brasileira uma prática que caminha para a ampliação das bases democráticas do país, e quando disputas deste nível revelam uma forma de modelos contra-hegemônicos, notamos claramente que a luta pela obrigatoriedade traz consigo rupturas de políticas educacionais que foram construídas pelo estado paulista (e difundidas para a União) e que acabaram por promover uma profunda divisão entre a educação de massas e uma “educação para as elites” (SAVIANI, 2005, p. 31), processo tal que o próprio autor intitulou de dualismo disfarçado, uma vez que a política do Estado que se voltava para ampliar a educação para as massas, não conseguira efetivar o processo de universalização das primeiras letras e num segundo momento da história, pós década de 60, o modelo giraria em torno de uma escola que garantiria o nível superior apenas para as elites enquanto que a grande maioria da população era renegada ao ensino profissionalizante que na época era considerado pouco meritório. Passados anos e anos a mesma lógica representada pelo dualismo educacional se processa como marca típica de um ensino para as elites. A oposição paulista a obrigatoriedade do ensino de sociologia para o nível médio aparece como uma defesa a autonomia das escolas, porém, é contra a universalização de um ensino público voltado para a formação de jovens para o exercício da cidadania que os representantes da educação paulista se opunham.

Mesmo diante de uma ínfima carga horária e de profissionais pouco atuantes na área de ensino de sociologia para o nível médio, e ainda diante das muitas dificuldades que os profissionais do ensino médio da disciplina sociologia irão enfrentar em sala de aula, basta

pensarmos nas representações sociais que comportam a disciplina, vemos que ainda sim, a sociologia no ensino médio coloca-se como possibilidade prática de disseminação de uma ‘consciência política’ que irá participar ativamente de uma proposta a uma ‘agenda política’ brasileira, estando essa caminhando paralelamente na linha de uma ‘agenda política internacional’.

Concluimos afirmando que a intermitência da sociologia no currículo oficial dependeu sim do fator de adaptabilidade da mão de obra para um novo padrão de mercado, pois é isso que tanto a Constituição Federal quanto a LDB em consonância com aquela tenta garantir para a formação da educação dos jovens brasileiros. Com a intensificação da tecnologia mais avançada e das mídias o fator de adaptabilidade assume característica estruturante e estrutural. Porém muito mais que isso, a razão da sociologia ora a aparecer ora desaparecer da matriz curricular se evidencia consoante fosse necessário sua participação de eficácia na organização da estrutura política vigente em cada momento histórico específico e que vale ressaltar que a disciplina a partir do contexto da obrigatoriedade pode vir a se constituir numa ferramenta eficaz para a ampliação e consolidação da democracia no país numa luta que envolve questões simbólicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio levou consigo conquistas da classe de intelectuais e militantes a usufruírem do espaço de efetivação da disciplina sociologia na matriz curricular do ensino médio nas escolas brasileiras. Mais que isso, a obrigatoriedade levou também o grupo de intelectuais e profissionais da sociologia a participarem da arena política constituída pelo campo de embates das políticas educacionais. O diálogo que se travou está se ampliando e podemos ver que grupos que se opunham a obrigatoriedade já, ao fim de 2011, começam a repensar sua postura é o que afirma um documento recente da SBS: “Foi com muito entusiasmo que tivemos acesso à última proposta de alteração da Matriz Curricular para o Ensino Médio divulgada pelo Governo do Estado de São Paulo em setembro do presente ano”. A síntese do documento está na proposta que atende às reivindicações da Comissão de Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia que consiste em permitir ao aluno do terceiro ano a optar pela dedicação de uma maior carga horária em uma das três áreas de interesses quer seja em Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Humanas.

Na luta pelo ‘reconhecimento’ e pela valorização da cidadania se erigiram os pilares da ação de intelectuais e profissionais, gestores e alunos (mesmo que estes últimos apareçam como que nos bastidores do processo) para a efetivação da conquista da obrigatoriedade. O esforço dos sindicatos e das associações (destaque para o SINSESP) foi uma das principais ferramentas para a articulação da estratégia de vitória que teve uma luta ‘centenária’ mas que se acentou apenas nas duas últimas décadas.

Os entraves que se constituíram em grupos de oposição vindos da parte das lideranças educacionais (Conselho e Secretaria de Educação de São Paulo) mesmo se posicionando ativamente contraa obrigatoriedade, não conseguiram se firmar diante do imperativo e vinculação de uma lei maior.

A Lei nº 11.684/08 não veio assumir apenas um caráter de ‘diretriz’, mas trouxe em si mesma a valoração de uma conquista que resumiam objetivos, metas, princípios em conformidade com os anseios democráticos da nação. Por esse mesmo motivo, a lei, depois de aprovada nas duas casas, a da Câmara e do Senado, pôde ser sancionada por um governo, cujo líder disseminava os mesmos ideais de cidadania e democracia em sua trajetória política. Deste modo, a obrigatoriedade encontrou caminho fértil para ser implementada e,

consequentemente, inserir as duas disciplinas na matriz curricular de ensino médio das escolas em todo o país.

Esse trabalho, todavia, teve como objetivo realizar uma análise do percurso que culminou com a obrigatoriedade da lei, entretanto, o desenrolar do processo dentro do contexto das ações efetivas para fazer valer, na prática, a atuação dessas disciplinas em sala de aula, na atuação de profissionais qualificados, na estruturação de conteúdos adequados, bem como levando em consideração os limites da profissão docente que também nasce nesse momento com a aprovação do Apensado Projeto de Lei nº 4.781/09 (que mais tarde deu origem a um outro Projeto de Lei no. 1446/2011 de autoria do Deputado Chico Alencar, em tramitação), são questões que se colocam como fatores de uma nova investigação de pesquisa que possa delinear o alcance da lei da obrigatoriedade e as questões práticas ligadas ao ensino de sociologia nas escolas, a partir de um currículo de sociologia para a educação básica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citação em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 2003.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez, 2001. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

BARROS, Ricardo Paes et al. **Determinantes imediatos da queda da desigualdade de renda brasileira**. Rio de Janeiro: IPEA, 2007. (IPEA. Texto para discussão, n. 1253). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1253.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**, 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 7 ago/set/out/nov.2005. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br//007/07bovo.htm>>. Acesso em: 1 maio 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 20 nov. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Lei n. 11.684, 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 jun. 2008, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 15 jun. 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei nº 4.780, de 2009**: (Apenso o Projeto de Lei nº 4.781, de 2009). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a disciplinar o exercício da docência de Sociologia no ensino médio. Autor: Deputado Mário Heringer. Relator: Deputado Rogério Marinho. Anexo B. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/sileg/integras/713564.htm>>. Acesso em: 30 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. (Orientações curriculares nacionais para o ensino médio, v. 3). ISBN 85-98171-44-1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010.

BRASIL. **Mensagem n. 1.073, de 8 de outubro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm> Acesso em: 15 jun. 2010.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: uma estratégia para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 17-30, jan./jun. 2008. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/canen.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

CARVALHO, Lejeune. Mato Grosso Xavier. Notícias do Sinesp: relatório da audiência pública junto Conselho Nacional de Educação CNE- MEC. 2006. Disponível em: <<http://listas.ufg.br/pipermail/cafil/2006-February/000631.html>>. Acesso em 3 fev. 2012.

_____; APPEL, Emmanuel. Vitória da filosofia e da sociologia no Senado Federal. **Boletim Sinesp**, n. 23, maio, 2008. Disponível em: <<http://www.blogdapartes.com/2008/05/vitria-da-filosofia-e-da-sociologia-no.html>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____; MATTOS, Sérgio Sanandaj. **Cronologia sobre ensino de sociologia no Brasil: cronologia histórica da sociologia e da organização estadual e nacional e dos sociólogos no Brasil e de sua profissionalização**, 2007. Disponível em: <<http://sindicatosociologosma.blogspot.com.br/2007/01/cronologia-sobre-ensino-de-sociologia.html>>. Acesso em: 28 maio 2010.

CASTEL, Roberto. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLO, Bernard. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? In: NEVES, Paulo. S. C. **Educação, cidadania: questões contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

CONHECIMENTOS de Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. 2008 (Orientações curriculares nacionais para o ensino médio, v. 3). cap. 4, p. 101-133. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acesso em: 15 jun. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio; Góes, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1999

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p 423-460, maio/ago. 2004. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

DEMO, Pedro. **Um Brasil mal-educado**. Curitiba: Champagnat, 1996.

DEWEY, John. Pode a Educação participar na reconstrução social? **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 189-193, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-253, set. 2002.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo; M. Fontes, 2008.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. Revisão da tradução por Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30, 2006, Caxambu. **Fórum Sociologia no ensino médio (ou, o que fazer no dia seguinte?)**: uma discussão sobre programas, métodos e recursos didáticos. Coordenação Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins. São Paulo, 2006. 1 Vídeo.

EVELIN, Guilherme; MELLO, Rachel. Recua Brasil: cortes nos programas sociais para cumprir metas do FMI levam Fernando Henrique a enterrar promessas de investimentos feitas na campanha. **Isto É**, São Paulo, edição 152, 24 fev. 1999. Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/28807_RECUA+BRASIL. Acesso em: 10 fev. 2012.

FIREMAN, Eleclézia de O.; FIREMAN, Elton C. **Ensinar física**: discussões sobre suas motivações. 2009. Disponível em: <http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/snef/_ensinarfisicadiscussoess.trabalho.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>>. Acesso em: 10 out. 2006.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES Sandro A. **Educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010. (Educação e conhecimento).

JINKINGS, Nise. A sociologiano ensino médio: experiências em Santa Catarina. In: XII CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 12., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2005. GT 06.

LEIRAS, Daniela; Figueira Shaula. Leitores do Globo Online aprovam inclusão de sociologia e filosofia no ensino médio. **Globo OnLine**, Rio de Janeiro, 10 ago. 2006. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2006/08/10/285214662.asp>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

LOPES, Alice C. O ensino médio em questão. In: MORTIMER, Fleury (Org.). **Química: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Explorando o ensino, v. 4).

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/jun./ago, 2004a. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004b. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

LOURENÇO, Júlio César. Finalidades, metodologias e perspectivas do ensino de sociologia no ensino médio. **Revista Habitus**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 67-84, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~habitus/6finalidades.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

MACHADO, Costa, FERRAZ, Anna Candida da Cunha (Org.). **Constituição Federal interpretada**: artigo por artigo parágrafo por parágrafo. 3.ed. Barueri: Manole, Brasil 2012.

MARCONI, Elisa; BICUDO, Francisco. **Sociologia e filosofia**: a polêmica sobre a obrigatoriedade de sociologia e filosofia: estado de São Paulo adia a implementação das disciplinas. [2010?]. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=889>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

MARTINS, Heloísa de Souza. **Sociologia no ensino médio (ou, o que fazer no dia seguinte?)**: uma discussão sobre programas, métodos e recursos didáticos. Disponível em <<http://www6.ufrgs.br/ensinosociologia/>> . Acesso em: 20 out. 2010.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte e cartas a Kugelmann**. Tradução de Leandro Konder; Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. v. 1, Livro 1.

_____; ENGELS, Friedrich. **Aideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____; _____. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: M. Claret, 2004. (Obra prima de cada autor, 44).

MEUCCI, Simone. Notas sobre a introdução das ciências sociais no ensino médio francês. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. **Anais...** Recife: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007. GT 09.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003. ISSN 0103-2070. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. (Coord.). **Sociologia**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Explorando o ensino, v. 15).

MORAES, Amaury César; TOMAZI, Nelson Dacio. **Teorias e conceitos**: ferramentas do pensar sociológico. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2008. DVD. (Sociologia no ensino médio, 2).

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Rev. Bras. Educ.**, n. 29, p. 88-107, 2005. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

NEVES, Paulo, S. C. Reconhecimento e desprezo social, ou os dilemas da democracia no Brasil contemporâneo: algumas considerações à luz das cotas nas universidades públicas. In: _____. (Org.). **Educação, cidadania**: questões contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Evelina Antunes Fernandes. Questionário de pesquisa. Maceió (AL), 2011. Questionário concedido a FIREMAN, Eleclézia de Oliveira. ↓

FERREIRA, Andreza Alves; COSTA, Everaldo Francisco. **O processo de municipalização do ensino fundamental no estado do Espírito Santo**. 2003. Monografia (Pós-graduação em Gestão Municipal de Políticas Públicas) - Instituto Saber & Cidadania; Faculdades Integradas de Vitória, 2003. [anexos].

OLIVEIRA, Evelina Antunes; PLANCHEREL, Alice Anabuki. **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: EDUFAL, 2007.

PARES, André Dornelles. **Filosofia e sociologia obrigatórias**: da sanção à ação, 2008. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/idea/?page_id=205>. Acesso em: 6 jun. 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. (PCNEM). Ciências Humanas e suas tecnologias, parte 4. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, [2000]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 26 fev. 2012. ↓

PEREIRA, Avelino Romero Simões. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: parte 4:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, [2000]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

RAYZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Escolarizar e/ou educar? Os desafios da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 2, p. 105-123, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/isp/ppgcs/pensamento-plural/edicoes/02/04.pdf>> . Acesso em: 8 jun. 2011.

RÊSES, Erlando da Silva. E com a palavras: os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 19, n. 1, p. 271-272, jan./jun. 2004. ISSN: 0102-6992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v19n1/v19n1a25.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 31, jan./abr. 2003. ISSN-e 1022-6508. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie31a03.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

SANTANA, Marcos. S. **O que é cidadania.**[200-] Disponível em: <<http://www.advogado.adv.br/estudantesdireito/fadipa/marcossilviodesantana/cidadania.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>> . Acesso em: 8 jun. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira:** estrutura e sistemas. Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e democracia:** polêmicas de nosso tempo 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, Autores Associados, 2007.

_____. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e fórum de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300007> . Acesso em: 3 jan. 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. Como nos tempos do Estado Novo: obrigatoriedade da sociologia e filosofia no ensino médio. **Simon's Site**, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=80&lang=pt-br>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. O currículo de sociologia para o ensino médio no Rio de Janeiro. **Simon's Site**, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1587&lang=pt-br>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

_____. O sociólogo que vetou a sociologia. [200-] Disponível em: <http://www.consciencia.net/filosofia/padreroque.html>. Acesso em: 7 jun. 2011.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia**: ensino médio. Coordenação Amaury César Moraes. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p 15-44. (Explorando o ensino, v. 15).

TITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>> . Acesso em: 5 jun. 2010.

TOMAZI, Nelson Dacio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). **Cronos**, Natal, v.8, n.2, p.591-601, jul./dez. 2007. ISSN Eletrônico 1982-5560.

TOURAIRE, Alain. Pensar outramente o discurso interpretativo dominante. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis:Vozes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A–PESQUISA EXPLORATÓRIA

Este questionário, na verdade, se constituiu em um primeiro levantamento prático para realização de uma espécie de filtro das múltiplas questões que se faziam em torno das leituras que havíamos realizado. Ele foi bastante importante no processo de apreensão do objeto e também na sistematização de nossas ideias que, nesse momento, ainda não estavam bem organizadas em torno do objeto. Ele, no entanto, aparecerá de maneira ‘*Ipsis Litteris*’. Em pesquisa documental esse questionário tem mais a ver com um rol de uma entrevista exploratória do que propriamente com um questionário. Desta forma é considerado dentro dos procedimentos de toda sorte de pesquisa, pois trata-se de um documento obtido por meio de um momento anterior da pesquisa. Levando em consideração que ele foi realizado a princípio de maneira informal (via email, devido a impossibilidades da entrevistada) nós decidimos ser fiés ao texto pelo fato de sua importância.

Nome: Evelina Antunes Fernandes de Oliveira

Data de nascimento 13/03/1956

Formação: cientista social (UFMG, 1980), cientista política (UFPE, 1994)

Profissão: professora, pesquisadora

Entidade em que trabalha: ICS UFAL

Função: professora adjunto 2

Este questionário tenta o resgate de alguns pontos pertinentes da pesquisa desenvolvida como dissertação de mestrado do PPGS/UFAL (qual sua linha de pesquisa? Quem te orienta? Quais são suas questões teóricas? Quais os seus métodos de pesquisa?) intitulada: **ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ENSINO MÉDIO: NOVOS CONTEÚDOS, VELHAS PROPOSTAS** a qual pretende fazer uma análise sobre a obrigatoriedade do ensino médio e algumas discussões que a temática traz para si. No entanto, sua colaboração é estritamente necessária para a apreensão e organização de alguns resultados. Eu, Eleclézia de Oliveira Fireman (aluna pesquisadora), me responsabilizo em manter os resultados deste questionário em prol das análises e mantendo o sigilo da(s) pessoa(s) envolvida(s). **Convém vc observar o TCLE do CEPE UFAL**

O seu título é bastante questionável. O que não existe atualmente no debate sobre o EM são as chamadas velhas propostas. Há um debate novo, que naturalmente contém questões estruturais (com a formação), então certos temas sempre estarão presentes.

Lembra da questão da reflexividade do Giddens? É isso, a sociedade se pensa e é pensada historicamente, como Tb diria Marx.

Portanto, as questões colocadas hoje devem ser diferentes daquelas dos anos 50. Não são apenas os conteúdos que se renovaram, mas o jeito de aprender e ensinar CS Tb mudou. A condição docente, de modo geral, é outra.

A intermitência da discussão sobre a obrigatoriedade, durante todo o século XX, teve reflexos importantes na formação da juventude escolarizada e de profissionais variados, assim como correspondeu à ampliação ou à diminuição de cientistas sociais no mercado de trabalho, o que por sua vez acompanha a maior ou menor oferta de cursos de CS.

Embora não tenha tido clareza sobre os objetivos de sua pesquisa e nem quanto à função deste questionário dentro de sua pesquisa, vamos às respostas:

(recomendo que vc leia sobre metodologia de pesquisa em CS, tem autores imprescindíveis com Becker e Boudon. é fundamental deixar claro o objetivo do uso deste instrumento (o questionário) de coleta de dados na sua pesquisa. Pela sua apresentação o foco da pesquisa não está claro.

- 1) Você faz ou já fez parte da Confederação (?) Nacional dos Sociólogos. Atenção: se vc me procura exatamente por isso , a pergunta não é necessária

(x) SIM () NÃO

- 2) Se sua resposta for positiva (redundância) conte-nos um pouco acerca do surgimento (data, ano) dessa entidade (Fundadores; pioneiros; quem eram seus participantes...como se ingressava na entidade...)
Veja o site da FNS, lá tem informações históricas.
Veja Tb o sindicato de sociólogos de SP .

Fui da diretoria da FNS 2002-05. Fui convidada a participar por ter sido da diretoria do primeiro sindicato de sociólogos do Brasil, o Sindicato de Sociólogos de Minas Gerais (1983-5), da Sociedade Mineira de Sociologia (1982) e da Associação Profissional de Sociólogos de MG (1983). Além disto, mantive ao longo dos 30 anos de carreira profissional, relações (principalmente via pesquisas) com grupos de profissionais de MG, SP, RJ, RS, BSB, etc, e Alagoas estava alheia aos movimentos da categoria.

Quando recebi o convite entendi que era meu dever aceitar.

- 3) Como foi seu ingresso nesta entidade? (considerando sua primeira resposta positiva). Quais foram os motivos que a levaram a participar da Confederação Nacional dos Sociólogos?

Não temos confederação, mas federação. Na resposta anterior vc pode ver meu compromisso histórico com as lutas da categoria.

- 4) A Confederação Nacional dos Sociólogos pôde ou pode ser considerada uma entidade representativa da classe de sociólogos? Explique:

Seria conveniente para uma dissertação de mestrado em sociologia, que vc colocasse seu conceito de representação. Há um debate importante na Ciência Política que distingue duas abordagens. Uma mais numérica, digamos assim, que trata como mais importante a agregação de um número significativo de pessoas da mesma categoria. Outra que considera como o mais importante a qualidade da relação base-direção da entidade.

(Precisaria saber se vc opta pela visão mais numérica ou mais de conteúdo, para explorar melhor seus objetivos de pesquisa)

Vou tentar te explicar como penso.

Sindicatos representativos, no Brasil, foram instâncias de luta política importantes, nos anos 50-90. Além de cuidar da própria categoria, tratavam Tb de pensar as lutas políticas mais amplas como a defesa da democracia, eleições diretas, etc.

(acho que vale Tb uma boa leitura sobre instituições representativas)

Alguns sindicatos, como o de metalúrgicos do ABC paulista (anos 70-80), conseguiram mobilizar um bom número de profissionais e tb desempenharam papel importante na luta democrática..

Outras categorias, como a nossa, sempre tiveram dificuldade em arregimentar um nº significativo de profissionais. As razões têm a ver com nossas especificidades. Um cientista social, além de ser professor, pode trabalhar em várias instituições como planejador, pesquisador, etc. Uma boa parte da categoria é feita de professores. Professores têm sindicato próprio, como a ADUFAL. Professores do ensino médio têm seus próprios sindicatos. Deste modo, um sindicato de sociólogos deve ter ambas as características: cuidar de questões trabalhistas (como o respeito aos contratos de trabalho, os concursos públicos, etc), mas Tb de questões acadêmicas, e isto acaba por sobrepor funções ou atribuições e tem como consequência imediata a fragmentação da representação, nos dois sentidos. A nós importa muito a formação profissional.

Como são formados os cientistas sociais? Esta é uma questão norteadora das lutas da categoria. A que servem os cursos de CS? Quais os profissionais que habilitamos para o mercado de trabalho? Etc., etc.

- 5) Em função das reuniões da Confederação Nacional dos Sociólogos quais foram suas primeiras pautas e como elas evoluíram?

Este tipo de informação vc terá no site da Federação Nacional de Sociólogos. As primeiras pautas são de décadas atrás.

Quando entrei na diretoria da FNS, discutíamos a questão da formação profissional, portanto, dos cursos de CS, assim como nos preocupávamos com a volta da disciplina sociologia na grade curricular regular do ensino médio. Digamos que estas sempre foram preocupações presentes, embora com características históricas diferentes. No início da década de 80, nossos sindicatos estavam fortemente ligados às lutas pelo fim da ditadura, mas Tb tratávamos da formação profissional. P. ex. eu mesma participei da criação de cursos de CS em Minas e Tb da reformulação de projetos pedagógicos de cursos de CS, na condição de sindicalista.

6) Quais foram as pautas mais instigantes para a Confederação Nacional dos Sociólogos?

O que vc chama de pauta instigante? Uma federação tem obrigações a cumprir em relação à categoria que representa. Talvez te ajude a esclarecer esta questão a leitura do estatuto da FNS, no site.

7) A “*obrigatoriedade do ensino de sociologia para o ensino médio*” surge dentro de algum debate dessa Confederação.

Penso que já respondi. A questão da formação do cientista social está vinculada ao exercício profissional. Qualquer tipo de entidade deve dar conta deste tema. Assim, naturalmente a FNS participou do debate e foi aglutinadora na primeira metade desta década. Mas Tb reunimos dentro da FNS o Fórum Nacional de cursos de CS- este sim esteve à frente do debate em torno do ensino médio. Digo isso no campo das instituições representativas da nossa categoria, mas dentro do próprio ensino médio e suas instituições (conselhos estaduais de educação, sindicatos de professores do EM) esta preocupação sempre esteve presente. Não por acaso, colégios como o Pedro II (RJ) ou o Aplicação (MG) mantiveram a disciplina o tempo todo.

(vc terá uma boa visão disso lendo as Orientações curriculares do MEC, 2006. Veja no site do MEC, ensino médio, OCNs)

8) Fale de acontecimentos importantes que envolveram a classe dos sociólogos em torno desse tema: A obrigatoriedade do ensino de sociologia para o ensino médio. (No sentido de unificação das conquistas da classe no período de 2001 a 2011)

Pelo visto vc está distante do debate atual. Posso te passar alguma coisa. Vou te mandar o programa da disciplina Sociologia no ensino médio, que criei ano passado, acho que vc poderá ter uma idéia melhor do assunto, observando a bibliografia.

Atenção: o conceito de classe é diferente do conceito de categoria!

A idéia de unificação de lutas pressupõe um comando único, o que não se aplica à categoria dos cientistas sociais.

A FNS sempre foi uma das instituições preocupadas com isso. Do mesmo modo que a SBS e mais recentemente a ANPOCS, ABCP e a ABA. Recomendo uma pesquisa documental nos

sites destas entidades, comparando temas de debates, GTs, fóruns de discussão, etc. Vc verá o aumento progressivo do tema “ensino de sociologia”.

Afinal, seu interesse é pela FNS ou pelo movimento de integração da disciplina sociologia na grade regular do ensino médio? Provavelmente vc terá uma distorção na análise se não considerar as demais instâncias representativas.

- 9) Em se tratando da luta pelo ensino de sociologia no ensino médio, quais foram as principais conquistas/ avanços ou retrocessos no que diz respeito a implementação dessa disciplina enquanto obrigatória para a grade curricular no ensino médio.

Não raciocino nestes termos (avanços ou retrocessos em relação a quê?). Entendo da seguinte forma: quando a disciplina não foi obrigatória, seu espaço nos currículos foi ocupado por outras , dependendo da natureza de cada curso envolvido.

Como membro da Comissão de Ensino da SBS, afirmo que defendemos a obrigatoriedade por acreditarmos que ela tem consequências relevantes (como já teve) na formação de jovens cidadãos e em suas escolhas profissionais, além de contribuir na ampliação do nosso mercado de trabalho e de colaborar na melhoria do ensino médio, de modo geral..

- 10) Existe algum lugar em que registros de eventos promovidos pela confederação nacional de sociólogos pode estar registrados. Quais? (livros, periódicos, documentos. Links, site etc...).
- Novamente recomendo uma visita ao site da FNS, da SBS e da ANPOCS, ABCP e ABA. Pelas pautas dos encontros e congressos vc poderá ter uma idéia boa sobre isso. Na minha bibliografia vc terá referências.
- Acho importante Tb vc ler dissertações e teses sobre o ensino de sociologia. Afinal vc é mestranda!

- 11) Você faz parte de algum sindicato de sociólogos? Escreva um pouco de sua trajetória. Vc sabe que trabalho aqui e sabe Tb que não temos sindicatos. Penso que falei sobre minha trajetória, mas se quiser mais alguma informação, estarei à disposição. Talvez se eu soubesse um pouco mais sobre sua pesquisa (tema, problema, referencial teórico,objetivo, método) eu pudesse te ajudar um pouco mais.

Maceió, 21/03/2011

ANEXOS

ANEXO A - LEI 11.684/08

Presidência da República**Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008.**

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

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.

.....

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º

.....

III – (revogado).

.....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.6.2008

ANEXO B - PROJETO DE LEI N. 4.780, DE 2009

(Apenso o Projeto de Lei nº 4.781, de 2009)

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROJETO DE LEI Nº 4.780, DE 2009

(Apenso o Projeto de Lei nº 4.781, de 2009)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a disciplinar o exercício da docência de Sociologia no ensino médio.

Autor: Deputado MÁRIO HERINGER

Relator: Deputado ROGÉRIO MARINHO

I - RELATÓRIO

O Projeto de Lei nº 4.780, de 2009, de autoria do nobre Deputado Mário Heringer, pretende alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para disciplinar o exercício da docência de Sociologia no ensino médio. Para tal, a iniciativa acrescenta o art. 90-A à LDB, determinando que a docência da disciplina de Sociologia no ensino médio seja destinada, prioritariamente, aos licenciados nos cursos superiores de Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e, supletivamente, pelo período de quatro anos, aos bacharéis nestes mesmos cursos.

O PL estabelece ainda que o Poder Público amplie a oferta de vagas nos cursos de licenciatura em Sociologia e Ciências Sociais, com vistas ao atendimento do disposto no art. 36, IV, da LDB, que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

2 A matéria tramita sob rito ordinário, sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões, nos termos do art. 24, inciso II, do Regimento Interno desta Casa. Nesta Comissão de Educação e Cultura, não foram apresentadas emendas ao Projeto no prazo regimental.

O PL nº 4.780, de 2009, conta com uma proposição apensada, o PL nº 4.781, de 2009, também de autoria do Deputado Mário Heringer, que visa alterar a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, para atribuir competência exclusiva ao sociólogo no ensino de Sociologia. É o relatório.

III - VOTO DO RELATOR

Em que pese a justa preocupação do nobre Deputado Mário Heringer com a falta de licenciados em Sociologia para atuarem no ensino médio, devemos observar o disposto no art. 62 da própria LDB sobre a formação para docência das disciplinas da educação básica: *Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

Assim, a LDB é bastante clara ao determinar que a formação dos docentes da educação básica deve ser feita em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena, não cabendo aqui abrir nenhuma exceção em relação a esta ou aquela disciplina ou conteúdo curricular.

Para atender casos em que há carência de docentes, a própria LDB oferece uma alternativa para aqueles graduados que não possuem licenciatura e desejam atuar na educação básica, prevendo, em seu art. 63, II, a realização de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

Assim, em que pese o caráter meritório do PL nº 4.780, de 2009, qual seja o de buscar sanar no curto prazo a deficiência de licenciados em Sociologia no ensino médio, não podemos aprová-lo, sob pena de criarmos na LDB uma contradição intrínseca.

Com relação ao Projeto apensado, o PL nº 4.781, de 2009, concordamos plenamente com seu autor no sentido de que somente profissionais com a devida formação na área possam exercer a docência da disciplina de Sociologia. Porém, entendemos ser necessário proceder a uma alteração do texto do PL, pois a docência na educação básica, conforme mencionamos anteriormente, só pode ser exercida por portadores de diploma de licenciatura plena. Assim, apresentamos emenda no sentido de especificar que somente poderão exercer a docência de Sociologia na educação básica os que possuírem licenciatura plena, conforme determina a LDB.

Diante do exposto, o voto é pela rejeição da proposição principal, o PL nº 4.780, de 2009, e pela aprovação de seu apensado, o PL nº 4.781, de 2009, com a emenda apresentada em anexo.

Sala da Comissão, em de de 2009.

Deputado ROGÉRIO MARINHO

Relator

2009_6134

4

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROJETO DE LEI Nº 4.781, DE 2009

EMENDA DE RELATOR Nº 01

Dê-se ao art. 2º do PL nº 4.781, de 2009, a seguinte redação:

“Art. 2º O art. 2º da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 2º

Parágrafo único. No que tange à educação básica, a competência disposta no inciso II é exclusiva dos profissionais de que trata o art. 1º, c, desta Lei.’” (NR)

Sala da Comissão, em de de 2009.

Deputado ROGÉRIO MARINHO

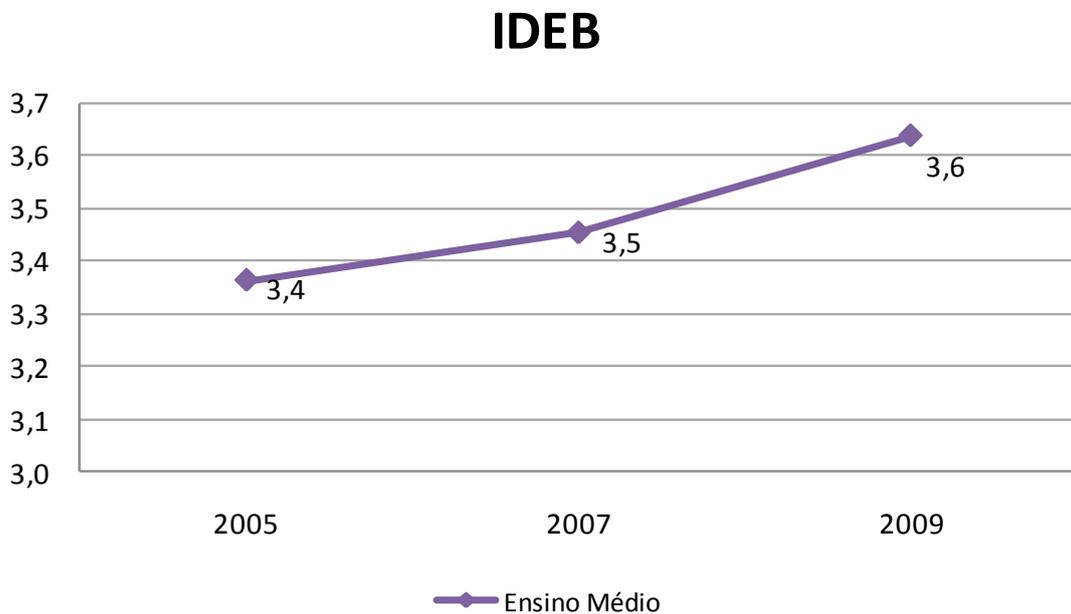
Relator

2009_6134

ANEXO C - SOBRE O IDEB

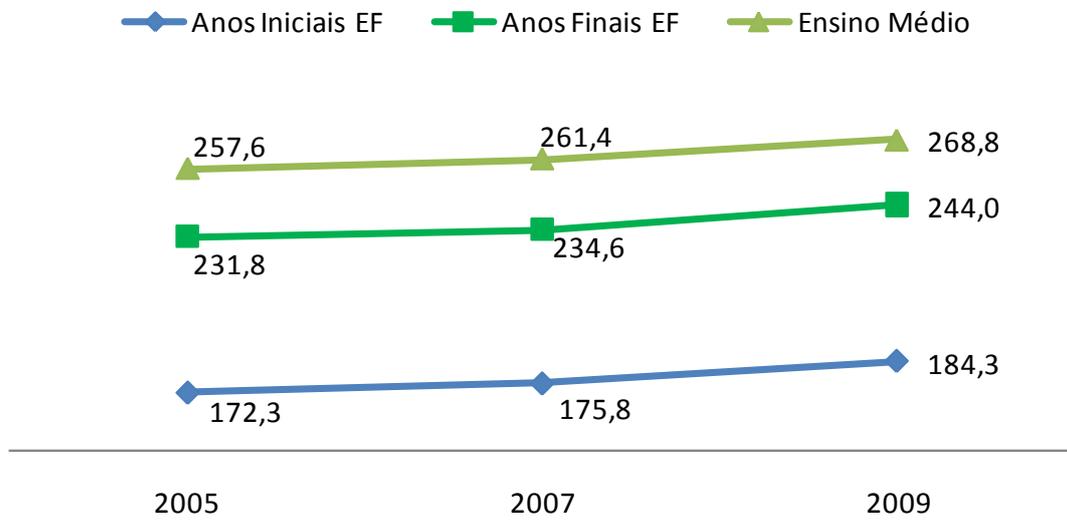
O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.



FONTE: Portal do MEC. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article

Língua Portuguesa



Fonte: Portal do MEC. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article

ANEXO D –CARAVANAS DA CIDADANIA/INSTITUTO CIDADANIA

História

Ao longo da sua história, o Instituto Cidadania teve várias fases, que acompanharam a trajetória política de Luiz Inácio Lula da Silva até chegar à Presidência.

A origem do Instituto foi a experiência do chamado Governo Paralelo, que se estruturou sob a liderança de Lula após a derrota de 1989, entre 1990 e 1992, para apresentar propostas alternativas de

políticas públicas, enquanto acompanhava, criticamente, o governo Fernando Collor de Mello. Nessa primeira fase, ofereceu suporte estrutural e jurídico para o Governo Paralelo.

Depois vieram as Caravanas da Cidadania e as atividades de debate, estudos, pesquisas, informação e elaboração de políticas públicas em profundidade, sempre com o cuidado de assegurar o pluralismo de enfoques que deve marcar uma instituição suprapartidária.

Índice

O começo: Governo Paralelo (1990-1992)

As Caravanas da Cidadania (1993-1996)

Projetos (1999-2002)

Governo Lula (2002-2010)

Caravana da Cidadania passa pelo Vale do Ribeira em 1995.



Em 2005, o Instituto inicia um período de redução das suas atividades. Com o fim do segundo mandato do presidente Lula, em 2011, torna-se o local onde ele prepara a criação do Instituto Lula.

Foi nesse espaço que Lula amadureceu ideias, projetos e a prática do diálogo democrático com toda a sociedade para a elaboração de políticas públicas. E hoje é onde ele estrutura a entidade que dará prosseguimento à sua atuação após oito anos como presidente do Brasil.

O começo: Governo Paralelo (1990-1992)

Inspirado na experiência inglesa, o Governo Paralelo constituiu-se como instrumento de ação política para o exercício de uma oposição qualificada ao recém-empossado governo Collor. Seu objetivo era manter articuladas as forças políticas que se uniram em torno da candidatura de Lula no segundo turno das eleições presidenciais de 1989 e empreender uma fiscalização democrática da nova gestão.

O Governo Paralelo trabalhou na elaboração de propostas de alcance estratégico, resultado de intensos debates envolvendo os mais variados atores sociais coordenados por expoentes da cultura, da ciência e da oposição democrático-popular, como Antonio Candido, José Gomes da Silva e Aziz Ab'Saber, entre tantos outros.

A partir da consolidação do *impeachment*, quando deixaram de existir as razões que levaram ao lançamento do Governo Paralelo, o Instituto Cidadania estabeleceu-se como espaço de discussão e produção de propostas de políticas públicas. Realizou, nos anos seguintes, seminários de análise de conjuntura e debates sobre temas específicos como a seca, o combate à corrupção, desenvolvimento industrial e outros.

As Caravanas da Cidadania (1993-1996)

Entre 1993 e 1996, o Instituto Cidadania participou da organização das Caravanas da Cidadania, uma experiência praticamente inédita na tradição política brasileira. Uma equipe de lideranças políticas e sindicais, técnicos e especialistas acompanhou Luiz Inácio Lula da Silva em cinco caravanas que percorreram um total de 359 cidades de 26 estados, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a realidade brasileira, ouvindo comunidades esquecidas, difundindo experiências positivas e articulando propostas viáveis de desenvolvimento para essas áreas. Foi um grande aprendizado de Brasil esse contato com a realidade de todo o nosso país, fundamental para a experiência do futuro presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A primeira Caravana partiu de Garanhuns (PE), terra natal de Lula, e terminou em Vicente de Carvalho, distrito pobre de Guarujá (SP), para onde sua família migrou em 1952.

Lula ao lado de Manuel Nardi, o Manuelzão, durante passagem da Caravana da Cidadania pela bacia do São Francisco, em 1994



Fonte: ?

Experiência praticamente inédita na tradição política brasileira, a Caravana representou uma forma inovadora de contribuir para a defesa dos direitos de cidadania de milhões de habitantes do Brasil profundo.

Mais tarde, em 2001, três novas caravanas percorreram mais sete estados e 47 cidades.

Dois livros e um vídeo relatam uma parte importante do aprendizado colhido nesses caminhos — *Viagem ao Coração do Brasil* (editado pela Scritta, com vídeo da TV dos Trabalhadores) e *Diário de Viagem ao Brasil Esquecido* (também pela Scritta).

Projetos (1999-2002)

Desde 1999, o Instituto Cidadania intensificou suas atividades. Além de debates e seminários passou a trabalhar com extensos projetos temáticos que resultam em diagnósticos mais apurados e propostas abrangentes de políticas públicas. Os projetos envolvem a interlocução com os diversos atores políticos e especialistas de cada área, em ambiente suprapartidário. Entre os temas já abordados estão a moradia, a energia elétrica, a segurança pública, a reforma política, a segurança alimentar e a juventude.

Até 2002, o Instituto Cidadania manteve uma equipe de economistas e grupos de trabalho setorial que realizavam análises da conjuntura nacional, e também uma equipe de comunicação, responsável pelo relacionamento com a imprensa e pelas publicações.

Conheça os projetos realizados pelo Instituto Cidadania.

Governo Lula (2002-2010)

Ao assumir o governo, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva transferiu para o empresário José Alberto de Camargo a responsabilidade de dirigir o Instituto.

O Instituto Cidadania manteve o perfil de realizar projetos temáticos, seminários e debates, frequentemente em parceria com outras instituições. Em 2003 e 2004, desenvolveu o Projeto Juventude, um amplo diagnóstico e um conjunto de propostas de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira.

O Instituto Cidadania também acompanhou a incorporação às políticas governamentais de diversos projetos por ele gestados. O Projeto Moradia inspirou a criação do Ministério das Cidades, do Conselho Nacional das Cidades de programas habitacionais e de saneamento básico. O Projeto Segurança Pública deu fundamento ao Sistema Único de Segurança Pública, articulado pelo Ministério da Justiça. O Projeto Energia Elétrica concebeu as bases gerais do programa energético nacional. O Projeto Reforma Política, apresentado à Comissão Especial de Reforma Política da Câmara dos Deputados, forneceu subsídios valiosos para a proposta que tramita no Legislativo. O Projeto Fome Zero deu origem ao programa federal de segurança alimentar e combate à fome hoje distribuído por vários ministérios e aglutinado no Bolsa Família.

Entre 2003 e 2005, o Instituto Cidadania apoiou a realização de reuniões mensais de importantes intelectuais interessados em refletir sobre os rumos gerais do país. O grupo fazia um acompanhamento crítico da conjuntura nacional, avaliava o governo e discutia o papel dos movimentos sociais, da universidade e dos próprios intelectuais na sociedade.

Fonte: Disponível em: <<http://www.institutolula.org/historia/>>

ANEXO E – RESOLUÇÃO 4, DE 16 DE AGOSTO DE 2006**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 16 DE AGOSTO DE 2006. (*) (**)**

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 14/8/2006, resolve:

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

§ 4º Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.

Art. 3º Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

Parágrafo único. No caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Presidente da Câmara de Educação Básica

(*) Publicada no DOU de 21/8/2006, Seção 1, p. 15.

(**) Republicada no DOU de 11/4/2007, Seção 1, p. 31, por ter saído com incorreção do original no DOU de 21/8/2006.

ANEXO F – CIRCULAR/ FNS



Ofício-Circular 62/08

Exmo. Sr.
Presidente do Conselho Estadual de Educação

Natal, 23 de junho de 2008

Esta Entidade representativa de classe vem, respeitosamente, informar o ato de sanção presidencial da Lei 11.684/08, no dia 02/06/2008, depois de aprovada nas duas casas do parlamento federal, cujo documento segue em anexo à presente.

Merece vossa atenção o mandamento que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, imediatamente após a publicação da lei, nas três séries do ensino médio e em todas as escolas do país, conforme já ordenava a Resolução n.º 04 CNE/CEB, publicada em 16/08/2006.

Considerando a necessidade de oferecer aos educandos uma qualidade de ensino amparada no conhecimento científico e na obediência da Lei 6.888/80 que reconhece a profissão de sociólogo e estabelece suas prerrogativas em relação a essa forma de conhecimento,

Solicita a este digno Conselho que delibere pela seleção dos professores realmente habilitados para o ensino da Sociologia e, na eventualidade da insuficiência temporária de pessoal, que sejam estabelecidos critérios levando em conta a valorização da disciplina.

Como sugestão, mostra abaixo uma exigência possível de credenciais para ensino de Sociologia que observa a formação básica do educador e combate a docência exercida por professores leigos na matéria (ainda existentes em vários estados do país).

Ordem de prioridade para a docência de Sociologia no Ensino Médio:

- I - Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia;
- II - Bacharelado em Ciências Sociais ou Sociologia;
- III - Pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* em Ciências Sociais ou Sociologia;
- IV - Curso de Aperfeiçoamento ou Atualização em Ciências Sociais ou Sociologia.

Esperando, com isso, por em dia os nobres consulentes com as mudanças na legislação e, de resto, em maior contato com esta importante área do conhecimento humano, registra aqui seus protestos de elevada estima e distinta consideração.

Atenciosamente,

Manoel Matias Filho
Presidente da FNS

Federação Nacional dos Sociólogos
Rua Paulo Barros de Góis 1890 s1001
Lagoa Nova 59064-460 Natal/RN
www.fns-brasil.org

ANEXO G- FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS

A Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) foi criada por decisão do VII Congresso Nacional dos Sociólogos, realizado em 1988, na cidade de Salvador/BA, sucedendo à antiga Associação de Sociólogos do Brasil (ASB). Sua oficialização se deu com o registro lavrado na comarca de Belo Horizonte, em 19 de julho de 1989.

Até se registrar, a FNS contou com duas diretorias provisórias. Com a oficialização, sua primeira presidente foi a Rosângela Novaes Lima, do Pará. O segundo mandato coube a José João de Oliveira Paes, do Paraná. O terceiro e o quarto mandados couberam a Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho. Entretanto, somente a primeira dessas várias diretorias foi efetivamente levada a registro.

No XII Congresso Nacional dos Sociólogos, realizado em 2002, por obra da diretoria que se retirava, houve uma proposta de mudança para outro nome e outra sigla, chegando a entidade, informalmente, a se chamar Federação Nacional dos Sociólogos-Brasil (FNSB).

Em Curitiba, assumiu a presidência o sociólogo Antônio Ides Antunes do Prado, do Rio Grande do Sul e foi designada pela assembleia, ali instalada, a capital do Pará para sediar o Congresso seguinte.

Em abril de 2005, ocorreu uma movimentação para que a escolha da assembleia de 2002 fosse alterada, mudando a cidade ali designada em favor da cidade de São Paulo. No entanto, a pretensão foi rejeitada pelo voto e o XIII Congresso atendeu, finalmente, a vontade da assembleia em favor da Região Norte, sendo prestigiado então por dois terços dos sindicatos em atividade, inclusive pelo sindicato do extremo Sul do país.

Assim, em novembro do mesmo ano, na cidade de Belém, foi renovada a diretoria executiva da Federação, envolvendo 24 cargos que foram ocupados por pessoas ligadas a todos os sindicatos que ali se fizeram presentes. Na oportunidade, cumprindo a tradição de percorrer as diversas regiões geográficas, ficou definida a cidade de Natal para sede do Congresso subsequente.

A diretoria eleita em novembro de 2005 teve como principal desafio administrar uma entidade com graves problemas de ordem institucional, legal, fiscal, contábil e financeira. Enfrentando os obstáculos, conseguiu realizar obras que eram reclamadas há bastante tempo. Além disso, deu aos sindicatos ciência de todas as dificuldades e os convocou para participarem ativamente de sua administração.

Superando boa parte dos problemas encontrados, a diretoria realizou, com grande sucesso, o XIV Congresso Nacional dos Sociólogos, na capital do Rio Grande do Norte, em abril de 2008. Ali, elegeu a diretoria atual, reformou o estatuto, aprovou o código de conduta ética da categoria, criou a tabela referencial dos honorários profissionais, definiu a data nacional dos sociólogos e homologou o projeto de criação do Conselho Federal de Sociologia.

O Evento de Natal teve duração de cinco dias inteiros e contou com a quase totalidade dos sindicatos e associações profissionais em funcionamento, além de muitos estudiosos da questão profissional, distribuídos por 20 mesas, debatendo com autoridade o campo de atuação dos cientistas sociais no Brasil contemporâneo.

Principais ações:

NA GESTÃO 2005-2008: Realização do 13º Congresso Nacional dos Sociólogos e do VI Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais; Reuniões regulares da diretoria através da rede mundial de computadores; Levantamento da situação legal, fiscal, contábil e financeira da entidade; Formação de seis grupos temáticos envolvendo as prioridades estabelecidas pela diretoria; Elaboração e apresentação ao governo de projeto de lei federal para criação dos conselhos de Sociologia no país; Realização de três oficinas sobre a profissão e a organização dos sociólogos; Audiências na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; Encontros com autoridades de governo, incluindo o ministro da parte da Educação; Realização de três Encontros Regionais de Ensino da Sociologia; Construção da homepage institucional da entidade (www.fns-brasil.org); Reconstrução da lista nacional de sociólogos; Campanha em favor do Conselho Federal de Sociologia e de seus regionais; Apoio e assessoria para reativação de sindicatos estaduais e Constituição de novas entidades representativas; Socialização das informações sobre os negócios da entidade; Reuniões presenciais visando a possibilidade de criação de nova pessoa jurídica para representação da classe; Campanha pelo respeito às instituições, leis e normas estabelecidas no âmbito da Entidade; Maior interação com instituições de outros cientistas sociais e com a Sociedade Brasileira de Sociologia; Promoção e realização do XIV Congresso Nacional dos Sociólogos, do VII Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais e do I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais; Incentivo à criação de cooperativas e associações de sociólogos voltadas para sua inserção profissional; Edição do livro O Espaço do Sociólogo, sobre a organização dos sociólogos no Brasil.

Prioridades da entidade:

Abertura de novos sindicatos e associações estaduais de sociólogos e cientistas sociais; Reestruturação da categoria profissional dos sociólogos, com aprovação do projeto de lei que cria o sistema de conselhos profissionais de Sociologia no país.

Sindicatos Estaduais

SINDSEAP

Sindicato dos Sociólogos do Estado do Amapá

SINDSOCIO

Sindicato dos Sociólogos do Estado do Amazonas

SINSEP

Sindicato dos Sociólogos do Estado do Pará

Sindicato dos Sociólogos do Maranhão

SINDSOL

Sindicato dos Sociólogos do Estado do Piauí

SAPIENS

Sindicato dos Antropólogos, Sociólogos e Cientistas Políticos do RN

SINSPE

Sindicato dos Sociólogos de Pernambuco

SINSEB

Sindicato dos Sociólogos do Estado da Bahia

SINDICS

Sindicato dos Cientistas Sociais de Minas Gerais

SINDSERJ

Sindicato dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro

SINSESP

Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo

SINDSOC

Sindicato dos Sociólogos do Paraná

SINSOCIOLOGOS

Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul

Associações Estaduais

- Associação dos Sociólogos do Estado do Amapá
- ACISAM
Associação de Cientistas Sociais do Amazonas
- ASSESE
Associação dos Sociólogos do Estado de Sergipe
- ASEB
Associação dos Sociólogos do Estado da Bahia
- ACSES
Associação de Cientistas Sociais do Espírito Santo
- APSERJ
Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro
- MOSS-MG
Associação "Movimento Pela Questão Sindical dos Sociólogos em Minas Gerais"
- Associação de Sociólogos do Estado de Santa Catarina
- AGS
Associação Goiana de Sociólogos
- Associação dos Sociólogos do Estado do Mato Grosso