

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Beatriz Muniz Gesteira

**A CIDADANIA COMO OBJETIVO DO ENSINO DE
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O SENTIDO ATRIBUÍDO
PELAS INSTITUIÇÕES POLÍTICAS.**

Rio de Janeiro

2016

BEATRIZ MUNIZ GESTEIRA

**A CIDADANIA COMO OBJETIVO DO ENSINO DE
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O SENTIDO ATRIBUÍDO
PELAS INSTITUIÇÕES POLÍTICAS.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anita Handfas

Banca examinadora:

Profa. Dra. Anita Handfas

Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima

Rio de Janeiro

AGOSTO DE 2016

CIP - Catalogação na Publicação

G393c

Gesteira, Beatriz Muniz
A cidadania como o objetivo do ensino de sociologia no ensino médio: o sentido atribuído pelas instituições políticas / Beatriz Muniz Gesteira. -- Rio de Janeiro, 2016.
96 f.

Orientador: Anita Handfas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Ensino de Sociologia no Ensino Médio. 2. Cidadania. 3. Ideologia. 4. Lei 11.684/2008. 5. Instituições políticas. I. Handfas, Anita, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “A cidadania como objetivo do ensino de sociologia no ensino médio: o sentido atribuído pelas instituições políticas”

Mestrando(a): **Beatriz Muniz Gesteira**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Anita Handfas**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Anita Handfas

Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora e amiga Anita Handfas por toda dedicação e paciência que teve comigo durante esses seis anos que estivemos trabalhando juntas. Tenho muita admiração pelo seu trabalho e sou muito feliz por ter podido aprender tanto sobre sociologia, mas também sobre fotografia e filmes com você.

Ao meu companheiro Nilo peço desculpas por todas as minhas crises de humor por conta dos prazos e agradeço pelos incentivos contínuos e incessantes em forma de comida ou em forma de palavras.

À minha mãe e irmãos agradeço por estarem sempre ao meu lado e, mesmo sem entender muito bem o que estava fazendo, me motivarem e servirem como inspiração para que eu quisesse ser alguém melhor.

À minha avó, que faleceu no fim dessa minha jornada, que sempre foi uma mulher forte e me inspirou a ser também.

À minha tia Ana Lúcia, que incentivou a leitura durante a minha infância e me incentivou a buscar um futuro melhor.

Aos meus amigos peço desculpas pelas ausências ou pelas leituras durante as confraternizações. Ao mesmo tempo, agradeço toda a motivação que vocês me deram para continuar. Agradeço especialmente à Larissa Quillinan por se preocupar comigo e me ajudar a perceber que apenas se tratava de “colocar as camadas umas sobre as outras”. Também ao meu trio favorito: Tatyane, Luane e Julyane, que me motivaram e estiveram dispostas a me encorajar quando foi preciso.

Aos meus alunos do Colégio Pedro II, obrigada por serem tão especiais e me fazerem sentir capaz de continuar! O mesmo devo dizer aos meus amigos professores deste lugar maravilhoso: Fabio, Gabriel e Rosangela.

À toda equipe do LabEs (os que ainda estão e os que passaram por lá), por ter me ajudado a construir minha trajetória e me fazer encontrar um lugar para mim na hostilidade da universidade.

Às minhas companheiras de sufoco nesses dois anos: Gabrielle, Bruna, Vanice e Angélica, admiro muito vocês!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os discursos dos participantes das instituições políticas sobre o ensino de sociologia na educação básica. Um dos objetivos para a disciplina mais apresentados desde a sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, é a formação para a cidadania. Deste modo, buscou-se compreender o que os representantes das instituições políticas entendem por formação para a cidadania. Para tal, cumpri as seguintes etapas: (1) reconstituição da tramitação dos dois Projetos de Lei (nº 3.178/1997 e 1.641/2003) que tramitaram na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. O primeiro aprovado no Congresso e vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e o segundo aprovado e sancionado através da lei 11.684/2008; (2) análise do contexto educacional que antecedeu a inclusão da disciplina no ensino médio, abrangendo o contexto da ditadura militar, a constituição de 1988 e a LDB de 1996; (3) análise de atas, justificações e pareceres aos PLs; (4) análise das entrevistas realizadas com os dois deputados federais autores dos PLs e de um dos membros do Conselho Nacional de Educação. A pesquisa buscou compreender a ideologia que informava os discursos acerca da formação para a cidadania contida nos documentos analisados. A ideologia é entendida, nesta dissertação, como elemento naturalizador da realidade, que impossibilita a visão das desigualdades existentes. Acerca da formação do cidadão, conclui-se que existe uma noção de que a disciplina habilita os estudantes do ensino médio a refletir e intervir na sua realidade social, porém, também capacita os jovens a serem trabalhadores adaptáveis, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho no contexto da acumulação flexível, caracterizado pela produtividade e competitividade.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia no Ensino Médio; Cidadania; Ideologia, Lei 11.684/2008; Instituições políticas

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the speeches of the participants of political institutions on the sociology in basic education. One of the goals for the discipline more presented since its inclusion in the Lei de Diretrizes e Bases de 1996, is training for citizenship. Thus, we sought to understand what the representatives of political institutions mean by training for citizenship. To do this, fulfill the following steps: (1) restoration of the processing of the two Bills (Nº 3.178 / 1997 and 1.641/2003) that were processed in the Câmara dos Deputados and the Senado Federal. The first approved in Congress and vetoed by President Fernando Henrique Cardoso and the second approved and sanctioned by Law 11.684 / 2008; (2) analysis of the educational context that preceded the inclusion of the subject in high school, covering the context of the military dictatorship, the 1988 constitution and LDB 1996; (3) analysis of minutes, justifications and opinions to the PLs; (4) analysis of the interviews with the two deputies authors of PLs and a member of the National Council of Education. The research sought to understand the ideology that informed speeches about education for citizenship contained in the analyzed documents. Ideology is understood, in this work, as naturalizing element of reality, which makes it impossible to view the existing inequalities. About the formation of the citizen, it is concluded that there is a notion that discipline enables high school students to reflect and intervene in their social reality, but also enables young people to be adaptable workers, according to the market needs work in the context of flexible accumulation, characterized by productivity and competitiveness.

Keywords: Sociology in High School; Citizenship; Ideology, Law 11.684 / 2008; political institutions

SUMÁRIO

Introdução	6
1. A questão das instituições políticas no processo de inclusão da sociologia no Ensino Médio	18
1.1 Tramitação do projeto de lei 3.178/1997	22
1.2 Tramitação do projeto de lei 1.641/2003	29
1.3 Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação	33
1.4 Considerações finais sobre o capítulo.....	36
2. Contexto educacional	38
2.1 A educação na ditadura militar	39
2.2 A redemocratização, a constituição cidadã e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.....	45
2.3. A educação mínima e o cidadão produtivo	48
3. Análise dos discursos sobre o papel da sociologia no Ensino Médio	56
3.1 Educação e ideologia	57
3.2 A ideologia no discurso	60
3.3 Os documentos analisados	65
3.4 As justificativas para a inclusão da sociologia	68
3.4.1 Transversalidade e o cidadão produtivo	77
3.4.2 O antagonismo entre censura e democracia	83
Conclusão	87
Bibliografia	90

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é entender o significado de formação para a cidadania expresso nas justificativas para a inclusão da sociologia na educação básica, quando do processo de lutas que resultou na inclusão da disciplina em todas as séries do ensino médio, a partir de 2008. Especificamente, a pesquisa focalizou os debates ocorridos no âmbito do legislativo federal, cujos discursos de parlamentares associavam a cidadania à sociologia na escola básica. O período investigado compreende os anos de 1990 a 2000, contexto em que ocorreu a tramitação de dois projetos de lei no Congresso Nacional, cujo objeto era a inclusão da sociologia e da filosofia no ensino médio.

No contexto dos anos 1980, com o processo de redemocratização, grupos sociais da sociedade civil em diferentes estados se mobilizaram para reivindicar a inclusão da disciplina nos currículos. Essas mobilizações resultaram na inclusão da disciplina em vários currículos estaduais do país (CRAVO, 2014). Através de minha participação no Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES), desde o ano de 2010, que se dedica a estudar o ensino de sociologia, comecei a mergulhar nas questões concernentes a esse objeto. O interesse desta pesquisa surgiu com o estudo realizado no âmbito do laboratório, quando pesquisei a campanha pela inclusão da disciplina no currículo estadual do Rio de Janeiro e a participação de setores da sociedade civil, principalmente associações da categoria como a Associação Profissional de Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ). A campanha pela inclusão se deu através da proposta de emenda à constituição estadual, motivada pelo recolhimento de assinaturas de populares e pela militância articulada a deputados estaduais (GESTEIRA et MONTEZ, 2012). Esse estudo fomentou o interesse em investigar mais profundamente outros aspectos da luta em torno das políticas públicas de currículo, sobre as quais o legislativo parece exercer cada vez mais influência no Brasil, sendo veículo das mais diversas formulações e estratégias do mercado e de grupos ideológicos, ou seja, de grupos que pretendem disseminar seus ideais e projetos através do currículo escolar. Considero que para entender a história de uma disciplina escolar seja preciso uma investigação ampla das forças sociais que participam desse processo. No caso da pesquisa que pretendo desenvolver, é preciso salientar a falta de estudos que tratam da especificidade da sociologia como disciplina

escolar do ponto de vista das instituições políticas, tais como o legislativo, representado pela câmara dos deputados e pelo senado federal.

Em relação ao estudo dessas instituições, podemos observar que no discurso de seus atores a sociologia aparece atrelada à cidadania. Essa associação é evocada a todo momento quando lemos documentos e diretrizes para o ensino da sociologia, podendo localizar esse discurso em diversas justificativas para a inclusão da disciplina por parte dos representantes do legislativo em seus debates e defesas. Em muitos momentos é atribuída à disciplina a capacidade de incentivar a participação na sociedade e a formação de cidadãos críticos e que saibam interpretar a realidade.

O processo de lutas que se deu nos anos 1980 no Rio de Janeiro se reproduziu nacionalmente, culminando com a inclusão da sociologia nos currículos escolares em praticamente a totalidade dos estados nos anos 1990. As lutas que antes estavam localizadas nos estados potencializaram o movimento nacional. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases incluiu a sociologia no artigo 36, que faz referência ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. A LDB de 1996 também estabelece algumas finalidades para o ensino médio, eixos que aguçam a investigação sobre a inclusão de disciplinas como a sociologia:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- 1.a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - 2.a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - 3.o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - 4.a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996)

Como podemos observar, a LDB desenvolve-se em torno de temas que articulam as questões políticas e de pertencimento à comunidade (como o caso da cidadania) e ao mesmo tempo questões acerca da produção e do trabalho. Sendo assim, esta pesquisa buscará compreender como esses aspectos estão atrelados à noção de cidadania que está sendo defendida nos discursos em prol do ensino de sociologia veiculados pelo legislativo. Neste sentido, interessa entender a qual concepção de cidadania a sociologia está vinculada e as finalidades sociais a que ela está atrelada.

A formulação do artigo da LDB em que a sociologia é incluída deu margem a diversas interpretações, a saber, uma que defendia a inclusão da disciplina no currículo e outra que entendia que a sociologia deveria ser incluída através da transversalidade, ou seja, tendo seu conteúdo tratado por outras disciplinas. Essa última concepção não satisfez os defensores da disciplina, uma vez que ela faz referências aos conhecimentos da disciplina e não a disciplina em si. Com isso, no fim dos anos 1990, setores mobilizados em torno do retorno da disciplina passaram a adotar outras estratégias buscando apoio político no legislativo. Nesse processo, destacam-se dois projetos de lei apresentados por dois deputados federais: o primeiro foi o Projeto de Lei 3178/1997 do deputado Padre Roque Zimmermann que não logrou êxito por conta do veto presidencial em 2001¹. Posteriormente a luta alcançou êxito com novo Projeto de Lei de número 1.641/2003 do deputado Ribamar Alves que se iniciou em 2003 e teve sua promulgação em 2008 com a lei 11.684/2008 que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), estabelecendo a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. O período dos dois projetos de lei citados e suas tramitações no legislativo é o foco desta pesquisa, onde buscarei entender os significados sociais atribuídos à disciplina pelo campo legislativo e seu papel em relação à cidadania, entendida nesta dissertação como um projeto em construção.

Desde a primeira aparição da sociologia nos currículos brasileiros em 1891, ela esteve vinculada a processos sociais mais amplos. A disciplina quando incluída pela primeira vez estava pautada numa concepção positivista de progresso ao qual era filiado Benjamin Constant. Em seu ideal a ciência cumpria um papel nesse sentido, em oposição à ordem religiosa que estava associada ao espectro imperial que deveria ser superado em nome da nascente república (BISPO, 2000). Em 1901, 10 anos após essa estreia da disciplina nos currículos ela deixa de ser obrigatória. Sua volta se dá na Reforma Rocha Vaz (decreto 16.782), que ocorre em 1925. Nesse momento a disciplina é vista como uma ferramenta científica que poderia auxiliar nas questões de formação de uma nação, ainda sem uma identidade definida (MEUCCI, 2002). Uma nova reforma, em 1942, denominada Reforma Capanema retira novamente a disciplina do currículo. A sua exclusão perdura por longos

¹ O Projeto de Lei foi vetado integralmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em seu segundo mandato. No documento “Razões do Veto” (Mensagem 1.073), constam os seguintes motivos: “o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com o 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”

anos, quando emergiu o citado movimento na década de 1980, em que alguns grupos se organizam na reivindicação pelo retorno da disciplina. Apesar do período demarcado, não se deve entender que a história passada será desprezada, mas, ao contrário, servirá para iluminar o contexto em foco, em que muitas discussões foram travadas, fornecendo pistas importantes para entender o papel atribuído à disciplina.

Para tal, foi necessário articular a sociologia da educação, a sociologia política, os estudos sobre currículo e as análises da ideologia presentes nos discursos dos atores políticos. A conjunção dessas áreas de estudos auxiliou na compreensão da construção social e histórica do currículo, a concepção de cidadania e o seu papel, a característica do legislativo brasileiro, a sua participação na construção do currículo e a atuação dos agentes que fazem parte dessas instituições.

A ideologia será tratada como objeto de investigação dos discursos dos atores que representavam as instituições políticas legislativas à época destacada no problema de pesquisa. O conceito de ideologia empregado na análise está diretamente interligado com a própria ideia de discurso, uma vez que este é a própria expressão da ideologia, que no caso esta dissertação está sendo utilizado no seguinte sentido:

A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia. Como ela é elaborada a partir das formas fenomênicas da realidade, que ocultam a essência da ordem social, a ideologia é “falsa consciência”. (FIORIN, 1998, p. 28)

Entendendo que todo discurso expressa a naturalização da realidade, que dissimula as desigualdades sociais e as formas de dominação, irei interpretar os discursos dos parlamentares sobre o ensino de sociologia a fim de destacar as principais ideologias disseminadas, principalmente naquilo que se considera formação para a cidadania, função atribuída à sociologia já na LDB de 1996.

Uma das reflexões que colaboram para a questão desta dissertação é a de Luiz Antônio Cunha (2011), através do seu artigo em que analisa as interferências mercadológicas sobre os currículos escolares, que dificultam a autonomização do campo educacional. O autor aborda as interferências sofridas no campo da educação e que são movidas por interesses diversos de grupos que se organizam em duas vertentes, quais sejam, uma ideológica e econômica. O

autor aponta que as modificações e inclusões no currículo são motivados pelos interesses dessas duas vertentes. O autor conclui que o caso da inclusão da sociologia se enquadra na vertente econômica, pois o movimento que se organizou por esta inclusão foi motivado pela reserva de mercado de trabalho, tendo em vista a criação de postos de trabalho para professores de sociologia.

Pretendo entender a questão da falta de autonomia e as interferências sofridas pelo campo da educação, porém, trazendo para esse debate a perspectiva da construção social do currículo. Essa reflexão é importante, pois ao observar o posicionamento do campo legislativo em torno da inclusão da sociologia no currículo, percebe-se que o discurso não está diretamente ligado à defesa do mercado de trabalho. Nesse sentido, a própria apreensão do discurso passa por entender a categoria cidadania que é amplamente utilizada na justificativa da inclusão da sociologia no currículo escolar.

Essa pesquisa analisou a posição das instituições em relação aos objetivos da sociologia no ensino médio, focando nos discursos dos indivíduos participantes destas instituições e a ideologia nele contida em relação à formação para o exercício da cidadania, que figura em diversos discursos sobre o ensino da disciplina. A análise da ideologia no discurso dos parlamentares está pautada em Fiorin (1998) e Chauí (2016), que auxiliarão na interpretação dos discursos e a relação destes discursos com a realidade em que são produzidos.

Esta pesquisa nasce da necessidade de estudar a inclusão e o sentido atribuído à sociologia como disciplina escolar do ponto de vista do legislativo, pois, como já assinalado, não existe nenhum estudo com esse viés. Em revisão de bibliografia é possível encontrar um conjunto significativo de trabalhos que buscam traçar a história recente do retorno da sociologia na educação básica. No entanto, chama a atenção o fato de que a totalidade desses estudos reconstrói esse processo do ponto de vista dos grupos pertencentes à sociedade civil que estiveram empenhados pelo retorno da sociologia no ensino médio. Levando em consideração que a inclusão se deu por via de lei e acarretou em discussões no legislativo, é importante que se estude esse ponto de vista para entender quais sentidos atribuídos à disciplina por este campo.

Nesse sentido, é importante entender a educação como veículo de efetivação de determinado projeto de nação. No caso aqui apresentado, a pesquisa poderá contribuir ao pensar a sociologia como disciplina que carrega o sentido de formação para a cidadania,

noção que está vinculada ao de projeto de nação. Intelectuais brasileiros das ciências sociais defenderam publicamente a importância da sociologia no que podemos identificar como projeto de nação. Florestan Fernandes, considerado um expoente da sociologia brasileira, tinha uma visão do papel da disciplina como ferramenta de modernização da sociedade brasileira. Essa defesa já foi objeto de pesquisa:

No contexto histórico do debate político sobre o desenvolvimento nacional da década de 1950, Fernandes aludia à importância do ensino da sociologia na escola secundária brasileira como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano-industrial. Essa visão se coadunava com sua concepção de uma reflexão sociológica atrelada à construção de canais democráticos de participação nos rumos do desenvolvimento social. (COSTA, 2011)

Pode-se observar que a sociologia é considerada como ferramenta importante no projeto de nação, estando a cidadania atrelada a esse projeto que está em constante construção. Por isso, a cidadania como um dos objetivos da sociologia no ensino médio, necessita de um estudo e reconstituição dos significados atribuídos pelas instituições políticas durante o processo de inclusão da disciplina. É importante levar em consideração a ideia de projeto de nação que tem implicações nos sentidos atribuídos à cidadania defendida pelas instituições políticas.

Os estudos sobre o ensino de sociologia e os processos de luta e intermitência concernentes à história da disciplina no Brasil são objeto de vários estudos (MACHADO, 1987; ELIAS, 2007; CONTERATO, 2008; OLIVEIRA et JARDIM, 2009; GESTEIRA et MONTEZ, 2012; HANDFAS, 2012; CRAVO, 2014). A associação entre cidadania e sociologia é abordada em muitos desses estudos, porém, em sua maioria fazem essa abordagem do ponto de vista de grupos da sociedade civil que participaram da luta pela reintrodução da disciplina. Dessa forma, percebe-se que os estudos sobre o ensino de sociologia ainda carecem de um aprofundamento no que diz respeito ao entendimento do significado de cidadania atribuído pelos responsáveis na elaboração e discussão das leis. A isso, soma-se a necessidade de entender quais influências conjunturais estão implicadas na assunção desse significado pela disciplina escolar incluída no currículo escolar, que aqui é entendida como um campo de disputas por significados.

Por outro lado, temos estudos que se debruçam sobre os documentos das entidades representativas, estudando principalmente a legislação produzida nessa trajetória. Nessa dissertação, aponto para a necessidade de entender a atuação dos agentes do campo legislativo

no processo de inclusão da disciplina, e as discussões travadas durante as tramitações dos projetos de leis. Isto ajudará a aprofundar os estudos sobre as relações de forças presentes na produção dos currículos, e a entender a dinâmica entre as duas perspectivas (sociedade civil e Estado), procurando responder qual o posicionamento das instituições e seus representantes sobre a temática cidadania.

A produção acadêmica sobre o ensino de sociologia tem crescido muito ultimamente. Até pouco tempo era possível abordar em algumas páginas toda a produção sobre o ensino de sociologia, tarefa que se torna cada vez mais difícil, pois temos grande número de publicações e estudos na área. Alguns temas e objetos são recorrentes: o currículo da disciplina, os seus sentidos e sua intermitência têm sido muito explorados nas pesquisas. Para a pesquisa realizada aqui, é importante ressaltar aqueles trabalhos com os quais conversei mais atentamente, não só os que se detêm no ensino de sociologia, como aqueles que abordam o tema do currículo e a questão legislativa que compõe a inclusão da disciplina. Outro tema de grande importância para a interlocução desta dissertação é o da cidadania, conceito caro aos estudos sociológicos e aqueles estudos que buscam entender a articulação entre educação e cidadania.

O ensino de sociologia é frequentemente tratado na articulação entre dois campos de pesquisa: a sociologia e a educação. Em recente balanço, HANDFAS E MAÇAIRA (2014) apresentaram a produção científica sobre o ensino de sociologia entre os anos de 1993 e 2012. A produção de dissertações e teses são um crescente, apresentando uma divisão equilibrada entre os programas de educação e sociologia (ou Ciências Sociais). Segundo as autoras, após análise sistematizada dos resumos das pesquisas:

foram identificados seis grandes temas que contemplam as produções em nível de pós-graduação sobre ensino de sociologia: (1) currículo; (2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino; (3) concepções sobre a sociologia escolar; (4) institucionalização das ciências sociais; (5) trabalho docente; e (6) formação do professor. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 52)

O tema currículo é o mais pesquisado entre os listados, nele podemos encontrar pesquisas que abordam propostas curriculares da disciplina e manuais e livros didáticos, existindo grande preocupação sobre a forma com que a disciplina está sendo integrada a políticas públicas. O item “concepções sobre a sociologia escolar” é onde estão localizados os estudos que buscam entender as percepções de diversos atores sobre o ensino de sociologia, incluindo aqueles que buscam compreender a relação da disciplina com a formação para a cidadania. As pesquisas que investigam a história da disciplina se encontram no item

“institucionalização das ciências sociais”. Considero que todos os temas de pesquisa têm grande importância para a compreensão do ensino de sociologia, porém entendo que a pesquisa que proponho conversa mais próxima com estes três temas. Abaixo apresentarei algumas produções que estão inclusas no balanço apresentado acima, incluindo outras que não estão no período levantado pelas autoras (1993 a 2012).

Uma das primeiras dissertações que trata explicitamente da questão da cidadania no ensino de sociologia é *A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2 Grau. A questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2o. Grau de Londrina*, de Lesi Correa (1993). Sua dissertação conta com relatos de experiência da própria autora, que atuava como professora e foi militante pela reintrodução da disciplina no contexto da redemocratização em Londrina. No geral, a autora está em busca de entender as funções da sociologia na formação do aluno. E aponta para sua função no sentido de uma superação das contradições sociais, ou seja, de uma instrumentalização para superar as desigualdades sociais. Essa foi uma das primeiras dissertações posteriores à obrigatoriedade conquistada em alguns estados, tendo como questão a cidadania. Sua produção se deu na atmosfera em que a sociedade civil pensava em formas práticas de democratização e via a disciplina escolar sociologia como um dos mecanismos de fortalecimento da sociedade civil e formação de uma postura democrática.

No ano de 2003, temos a dissertação de Kelly Cristine Corrêa da Silva Motta, intitulada *Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica*. A autora busca analisar a crença no papel da sociologia como formadora para a cidadania através de entrevistas com alunos do ensino médio. Aqui identificamos outra dissertação que busca a compreensão do sentido do ensino de sociologia, porém com foco na visão discente. Mais uma vez, a disciplina é representada como responsável de uma mudança positiva na visão sobre a realidade dos indivíduos que estão recebendo seus conhecimentos.

Em período mais recente, podemos identificar a dissertação de mestrado de Luiz Fernando Nunes Moraes (2009) que faz a distinção entre duas concepções sobre o tema cidadania nos debates sobre o ensino de sociologia. A sociologia cidadã e a cidadania sociológica, a primeira diz respeito à instrumentalização dos alunos para o exercício da cidadania, através do ensino da sociologia na educação básica, a própria sociologia cumpriria um papel na conscientização e formação para a cidadania. Por outro lado, a cidadania sociológica seria o tratamento científico sobre o tema, a cidadania como objeto e não objetivo

final. Essa dissertação é muito importante na reflexão sobre a cidadania como um elemento difuso no ensino de sociologia, com diferentes abordagens. A cidadania nesse caso pode ser entendida como um elemento de militância da própria disciplina ou um elemento da reflexão teórico-conceitual das ciências sociais.

No viés da investigação sobre a inclusão da disciplina, Fábio Geraldo Romano na sua dissertação *A luta em defesa da sociologia no ensino médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições* (2009), aponta para a luta pela implementação da sociologia como uma forma de afirmação e ganho de mercado pelos profissionais da área. Nesse caso, é importante notar que as instituições que desempenharam papel importante na inclusão das disciplinas, precisam ter seu posicionamento em relação à justificativa da entrada da disciplina no currículo melhor explorada, para entender melhor essa dinâmica entre os objetivos na inclusão desta disciplina. Nesse caso, o entendimento da concepção de cidadania é importante, pois esta vem sendo utilizada como justificativa para entrada da disciplina no currículo pelos mais diversos setores sociais.

A dissertação defendida em 2014 por Gustavo Cravo Azevedo, sob o título *Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*, tem um minucioso e relevante trabalho de coleta de documentos sobre o ensino de sociologia no período de 1982 e 2008, que abarca as lutas recentes pelo retorno da sociologia no currículo da educação básica. O autor propõe uma reconstituição do caminho que a sociologia percorreu no Congresso Nacional através de seus documentos. Sua contribuição para os estudos sobre o ensino de sociologia está principalmente localizada na reconstituição documental desse processo, que contribui fortemente nos estudos preocupados com a análise dos debates legislativos sobre a inclusão da disciplina, como a proposta aqui.

Para a reflexão da história da disciplina no país, é importante considerar a dissertação de Simone Meucci (2000) *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*, a autora faz um resgate do início da sociologia no Brasil. Sua análise passa pelos manuais didáticos, os intelectuais e os cursos de sociologia do início do século XX. Os autores dos primeiros manuais e os intelectuais desses períodos estavam preocupados com a identificação das especificidades do Brasil e a idealização de uma nação. Dessa forma, podemos observar a sociologia sendo um recurso científico que tornaria possível o progresso de uma nação em formação. Nesse momento a educação era vista como importante ferramenta nessa construção, por isso a disciplina constava no currículo da formação de professores. Nos manuais eram apresentadas sugestões de trabalho que incluíam a pesquisa de

campo, que podiam servir como forma de diagnóstico sobre as características e problemas do povo brasileiro. A sociologia neste momento já era proposta como uma forma de intervenção da sociedade e de proposição de caminhos e soluções.

De forma mais geral, a cidadania é refletida enquanto objetivo da própria educação. Em sua dissertação de 2009, *As representações sociais de cidadania no ensino médio brasileiro*, Marluce de Oliveira faz uma reflexão sobre a cidadania como uma representação social, fazendo a investigação com base em documentos norteadores da educação básica, como as diretrizes, parâmetros e Lei de Diretrizes e Bases de diferentes anos. Sua reflexão busca compreender a associação entre cidadania e trabalho, uma vez que compreende que o sentido de cidadania neoliberal entende o “trabalho como ‘preparador’ para a posse dos direitos políticos e sociais.” Esse estudo, através de uma leitura sobre a cidadania como uma representação social, associado a uma análise mais geral sobre os objetivos do ensino médio como a preparação para o trabalho, é de grande contribuição para pensar as relações entre educação e cidadania.

Essas pesquisas auxiliaram no aprofundamento das questões tratadas nesta dissertação, pois cercam diversos temas necessários para respondê-la, como o entrelaçamento da educação e cidadania, a função social da educação e a inclusão da disciplina no currículo da educação básica. Com esses temas, busco uma interlocução que permita entender como a educação de forma mais ampla se constitui como uma ferramenta da formação cidadã, juntamente com a reflexão do significado da cidadania que se pretende formar, além de propriamente pensar como a sociologia se localiza nessa concepção de formação para a cidadania. As dissertações que se ocupam de analisar o processo de tramitação dos projetos de inclusão da disciplina são de diálogo indispensável, pois trazem um acúmulo de discussões sobre o tema e uma organização dos materiais documentais.

Para cumprir o objetivo desta dissertação foi preciso refletir sobre a trajetória da sociologia como disciplina escolar no período selecionado para a pesquisa, além da interpretação da noção de cidadania, que foi feito através da concepção de ideologia.

As fontes mais importantes deste trabalho são os próprios discursos produzidos pelo legislativo, foco dessa pesquisa. Como citado anteriormente, busquei observar as tramas em relação às instituições que estiveram relacionadas nesse processo de inclusão da disciplina. Refiro-me às instituições políticas e reguladoras que estiveram no processo de inclusão e formulação de parâmetros e diretrizes para o ensino de sociologia, tais como: Ministério da

Educação, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Câmara dos Deputados e Senado Federal.

A metodologia empregada no trabalho consistiu na análise de documentos do Congresso Federal e do Conselho Nacional de Educação, como: atas de discussões em plenário do Senado, atas de sessões da Câmara de Educação Básica do CNE, Projetos de Leis e suas justificações, pareceres de comissões do Senado e Câmara Federal, conjugada a entrevistas dos grupos que constituíram as instituições envolvidas na inclusão da sociologia na educação básica. Nesta etapa foi feito um mapeamento dos participantes das instituições sociais nos períodos que a questão da obrigatoriedade do ensino de sociologia esteve em debate. Na análise das discussões, impasses e considerações da disciplina no âmbito legislativo, os atores envolvidos foram elencados como fontes importantes na recomposição do processo, ao selecionar essas fontes foram feitos contatos por meio de e-mails e telefonemas para posteriores entrevistas. Três entrevistas foram primordiais para o levantamento de dados, tratam-se dos dois autores dos projetos de leis estudados nesta pesquisa: Deputado Federal Padre Roque Zimmermann, que atuou entre os anos 1995 e 2003, o Deputado Federal Ribamar Alves, que atuou entre os anos de 2001 e 2015 e o conselheiro da CEB/CNE César Callegari. As entrevistas foram estruturadas de forma que contribuíram para a reconstituição dos debates em torno da inclusão e dos objetivos do ensino de sociologia, principalmente no que se refere ao “exercício da cidadania”.

É necessário colocar em questão qual o atributo da sociologia no cumprimento do mencionado “exercício da cidadania” para os atores políticos do legislativo e quais possibilidades existentes na formação desse cidadão crítico, procurando categorizar de forma mais aprofundada no que este consiste tal em acepção.

Para entender as fontes, foi preciso realizar uma leitura crítica dos documentos que compõem o material empírico desta pesquisa, observando que estes representam um discurso oficial que por sua vez representa uma versão do processo que está sendo analisado, ou seja, ele pode ser tomado como um relato definitivo e completo sobre o processo transcorrido (LOMBARDI, 2003). A isso, foram associados os estudos sobre questões políticas e sociais que envolvem a produção de discursos. Com esse procedimento foi fundamental o reconhecimento dos atores, representantes das instituições políticas, que se empenharam nos projetos de leis que foram analisados, ou seja, esse passo foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Esse reconhecimento ajudou a entender os posicionamentos e as estratégias utilizadas no decorrer da tramitação dos projetos de leis.

Todas as fontes podem ser consideradas como um discurso sobre a realidade, porém não a representação total desta, porém elas são importantes na reconstituição e na observação de períodos, desde que sejam lidos no esforço de problematizá-los e não como realidades dadas e completas.

Os resultados da pesquisa estão divididos em 3 partes: O capítulo 1 tratará da reconstituição das tramitações dos dois projetos de lei analisados nessa pesquisa: PL 3.178/1997, de autoria do deputado padre Roque Zimmermann, que foi vetado em 2001 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e o PL 1641/2003, de autoria do deputado Ribamar Alves, que culminou na aprovação em 2008. Também conta com a remontagem do processo ocorrido na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, iniciado em 2006, em paralelo ao projeto de lei que corria na no Congresso, onde se buscava uma diretriz deste órgão que normatizasse a obrigatoriedade do ensino de sociologia; o capítulo 2 apresentará o cenário educacional que antecede a tramitação dos dois projetos de lei apresentados no capítulo 1, e trará uma reflexão sobre a concepção de cidadania e competitividade, que segundo a conclusão dessa dissertação apresentam pontos conflitantes, uma vez que a conquista da cidadania remonta aos primeiros movimentos de trabalhadores em busca de direitos e a competitividade apresentaria um obstáculo a essas organizações; no último capítulo destacarei e analisarei trechos dos documentos selecionados para a pesquisa, buscando, através do referencial teórico pautado na concepção de ideologia, entender os significados atribuídos à sociologia no ensino médio e que outros significados se agregam à formação para a cidadania, quais sejam reflexão sobre a realidade, participação democrática, preparação para o mundo do trabalho e formação de valores.

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO DAS INSTITUIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Desde o ano de 2008 a sociologia consta nos currículos de todas as séries do Ensino Médio de todo o país. Isto se deve à promulgação da lei 11.684/2008, que modifica a LDB de 1996 (9.394/1996) dispondo sobre a obrigatoriedade da sociologia e também da filosofia. Essa lei é a culminância de uma série de eventos em âmbito nacional que por meio de diversas ações de mobilização buscaram a inclusão da disciplina no currículo.

A trajetória histórica da sociologia como disciplina escolar tem sido traçada em algumas pesquisas (MACHADO, 1987; CONTERATO, 2009; OLIVEIRA et JARDIM, 2009) que apontam como uma das principais características a sua intermitência, fazendo com que a sociologia ora se faça presente, ora ausente do currículo escolar. Nesta longa trajetória, estes autores identificam pelo menos três períodos marcados pelas idas e vindas da disciplina no currículo: 1890-1897: obrigatoriedade não posta em prática; 1925-1942: obrigatoriedade com cobrança nos vestibulares; 1942-1961: exclusão da sociologia, aparecendo apenas nos cursos de formação de professores; 1961-1971 disciplina optativa no curso de formação de professores, com o formato de sociologia educacional; 1971-1982: disciplina aparecendo apenas como optativa; nos anos 1980 a disciplina foi incluída em diversos currículos estaduais; 1996: aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação como conhecimentos necessários a formação do cidadão; 1996-2008: luta nacional pela implementação da sociologia como disciplina obrigatória; 2008: promulgação da lei 11.684/2008 que torna obrigatório o ensino de sociologia. Muito embora, vários desses estudos tenham buscado identificar em cada um desses períodos as motivações para a instabilidade da disciplina no currículo², poucos deles se detiveram nos processos sociais que envolveram a mobilização e a articulação de diferentes agentes, seja do campo educacional, seja do campo legislativo, até porque a história da sociologia como disciplina escolar tem mostrado que somente no período mais recente é que a presença dos movimentos sociais ocorre de modo mais efetivo tornando-se mais claros os processos de mobilização desses atores.

² Meucci (2000) faz sua pesquisa acerca da institucionalização das ciências sociais nos anos 1930 a partir dos manuais didáticos de sociologia. Da mesma forma, Soares pesquisa o ensino de sociologia no Colégio Pedro II durante os anos de 1925-1941.

Com relação aos estudos sobre o retorno da sociologia no currículo escolar é interessante notar uma história contada do ponto de vista dos movimentos da sociedade civil que se organizaram para pressionar o legislativo para aprovação da lei, muitos sendo realizados pelos próprios participantes destes movimentos (CONTERATO, 2009; OLIVEIRA et JARDIM, 2009, GESTEIRA et MONTEZ, 2012; MIRHAN, 2015). Esses estudos são de grande valia na reconstituição e entendimento da história da sociologia como disciplina na educação básica e todos eles se concentram, principalmente, no que convencionou-se chamar de “luta pelo retorno da sociologia”. Esta luta se deveu à mobilização de diversos grupos profissionais e defensores da disciplina, como a Federação Nacional de Sociólogos e Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, que se empenharam em diversas frentes para que esta fosse incluída obrigatoriamente nos currículos da educação básica. Entretanto, como assinalado, o foco desses estudos têm sido os grupos interessados no retorno da sociologia, que por diversas vezes se dispuseram a contar as dificuldades, os impasses e as vitórias desse movimento. O ponto de vista dos componentes das instituições legislativas e executivas que tiveram o papel de discutir e defender a inclusão da disciplina, quais sejam o Congresso Nacional e o Conselho Nacional de Educação, é um aspecto pouco abordado nesses trabalhos.

Sendo assim, como já anunciado, minha pesquisa se concentra no período que se estende do ano 1997 ao ano de 2008, quando da promulgação da citada lei. Nesse ínterim, dois projetos de leis foram submetidos no Congresso Nacional e, por isso, teve sua pauta discutida nas duas casas legislativas, onde diversos congressistas manifestaram suas concepções acerca da inclusão da sociologia no ensino médio e as suas contribuições para a formação dos jovens brasileiros. Isso aguça a necessidade de conhecer o ponto de vista desses atores acerca da disciplina e suas noções acerca do que se deve ensinar e quais são as funções da educação escolar. Abordarei a visão dos atores das instituições políticas que protagonizaram os debates que culminaram na inclusão da disciplina por meio legal. No âmbito do Poder Legislativo, o foco está no Congresso Nacional, de sistema bicameral, composto pela Câmara de Deputados e pelo Senado Federal e no âmbito do Poder Executivo o foco está no Conselho Nacional de Educação (CNE), mais precisamente sua Câmara de Educação Básica (CEB), que age de forma deliberativa e normativa, assessorando o Ministério da Educação. Serão apresentadas na sequência a história dos projetos de lei analisados e o perfil dos parlamentares que defenderam os projetos de lei estudados. O

processo descrito procura organizar diversos relatos e estudos que se debruçaram sobre a tramitação dos projetos de lei e período aqui abordados³.

Deve-se ressaltar que a inclusão destas disciplinas por meio de projeto de lei não é um fenômeno isolado. As disciplinas escolares, em geral, estão estabelecidas segundo um consenso daquilo que precisa ser ensinado às crianças e jovens que frequentam a educação básica. Disciplinas como português e matemática não entraram no currículo escolar por força de lei, porém é fato que a inclusão por meio de legislação própria vem sendo recorrente em diversos contextos. Em suma, podemos observar a inclusão de disciplinas, como o ensino de espanhol, música, religião, sociologia e filosofia como os casos bem-sucedidos dessa tentativa via legislação. Outras tantas disciplinas e estudos de conteúdo específicos vêm sendo propostos no Congresso, sempre com uma justificativa, nem sempre consistente (AMARAL et OLIVEIRA, 2012), acerca de sua importância para o progresso ou resolução de problemas da sociedade brasileira. A análise feita pelos autores demonstra que entre os anos de 2009 e 2011, 15 projetos de lei propunham inclusão de disciplinas e conteúdos disciplinares. Muitas disciplinas e noções de determinados assuntos que são sugeridos através de projetos de leis não são aprovados ou ainda não foram discutidos no Congresso Nacional, mas têm sido cada vez mais frequentes a proposição de modificação e inclusão no currículo da educação básica.

Ainda que as pesquisas desses autores tenham se centrado num curto período de tempo, foi possível observar o grande número de projetos encontrados. Estendendo essa pesquisa ao período atual é possível encontrar ainda outras propostas no âmbito legislativo federal e esse número se olharmos para o caso dos municípios e estados⁴. Estas disciplinas e as proposições de novas disciplinas no currículo da educação básica demonstram como os legisladores brasileiros entendem que a educação é um espaço de resolução dos problemas

³ Três fontes foram utilizadas para reconstruir este processo: o texto publicado em 2015, de Lejeune Mirhan intitulado *Histórico da luta pela obrigatoriedade do ensino de sociologia no Brasil*, o artigo *Uma conversa-viagem: entre o passado e o futuro do ensino de filosofia, escrito por cinco autores*, entre eles Emmanuel Appel, participante assíduo nas reuniões dos defensores do ensino das disciplinas e a dissertação de mestrado de Gustavo Azevedo, defendida em 2014 sob o título *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*. Sobre esses estudos, o primeiro deles é realizado por um dos protagonistas do processo de luta pelo retorno da sociologia. Lejeune Mirhan foi um dos representantes dos professores, enquanto presidente eleito da Federação Nacional dos Sociólogos, que defendeu os projetos de lei durante a tramitação no Congresso Nacional e também fez parte do grupo que recorreu ao CNE para que a instituição desse seu aval à sociologia e filosofia como disciplinas.

⁴ Uma breve busca na base de pesquisa por projetos de leis no site da Câmara dos Deputados nos revela que apenas no ano de 2016 foram feitas duas indicações, sobre inclusão da disciplina informática (INC-2180/2016) e Educação Financeira (INC-2156/2016) e seis projetos de leis, sobre inclusão de disciplina sobre segurança digital (PL-5633/2016), educação ambiental (PL-5604/2016 e PL-4701/2016), teoria da criação (PL-5336/2016), prevenção sobre o consumo de drogas e dependência (PL-5020/2016) e consumo e educação financeira (PL-4915/2016)

nacionais, ou de introdução de conhecimentos que sejam caros as suas posições ideológicas (como é o caso dos grupos religiosos).

Este primeiro momento de remontagem do processo de tramitação dos projetos de lei aqui estudados, possibilitará o acompanhamento das discussões, nos dando uma ideia ampla dos debates promovidos durante o período tratado. Também será possível observar a escala de afinidades entre os propositores das leis ou representantes das instituições políticas com o campo das ciências sociais, assim como será evidenciado que nem sempre existe esta afinidade, não sendo os parlamentares identificados com o campo das ciências sociais, principalmente porque esta filiação pode ser tratada como um fator importante na defesa da disciplina. Aqui ainda não estão sendo analisados os discursos sobre a disciplina e a ideologia impressa neles, os documentos elencados serão abordados no capítulo 3, onde serão analisadas as motivações dos atores das instituições na defesa ou no desacordo com a inclusão da disciplina.

Para uma análise da questão das instituições e do processo de aprovação de uma lei que incluísse uma disciplina na educação, é necessário recorrer ao histórico e perfil do legislativo brasileiro que se apoia, principalmente, na proposta de criação de leis. O conceito de “inflação legislativa” busca expressar esse excesso de legislação que é produzida no Brasil. Silva e Silva (2014) relacionam esta tendência em produzir leis em larga escala ao sistema Romano-germânico (civil law), no qual se encaixa o Legislativo brasileiro, onde preponderam as normas e o direito escrito, ou seja, as leis e as normas formais. Este sistema seria herdeiro da tradição do contrato social de Rousseau, onde a lei é a melhor forma de submissão dos indivíduos, pois esta submissão seria aos seus próprios interesses. Os autores apontam a volumosa criação de leis como uma prática clientelista e proselitista, porém impende dizer que esta não é necessariamente o tom de todas as leis que são propostas ou criadas. Ainda assim, é necessário ter em mente as características apontadas para entender o contexto de criação e proposição de leis que buscam resolver problemas sociais que se consideram resolúveis através da educação.

Ainda é preciso destacar que, apesar da reflexão acerca da ampla produção de leis, o ensino de sociologia foi incluído por meio de alteração da LDB, uma das soluções encontradas para desinchar a legislação brasileira. Nesse sentido, a reflexão posta sobre a inflação legislativa nos ajuda a entender o comportamento do congresso frente a proposição de leis como forma de resolver problemas sociais (comportamento também denominado de

curandeirismo legislativo), porém cercada da tentativa de melhorar o sistema de produção de leis⁵.

1.1 Tramitação do projeto de lei 3.178/1997

O projeto de lei 3.178/1997 do Deputado Padre Roque Zimmermann tramitou entre os anos de 1997 e 2001. O deputado apresentou o projeto de lei 3.178/1997 em seu primeiro mandato como deputado federal, que se iniciou no ano de 1995 pelo PT do Paraná. Antes desta eleição, o Padre Roque Zimmermann, que é formado em filosofia e letras anglo-germânicas e pós-graduado em sociologia, atuou na educação superior desde o ano de 1968. Um pouco antes, em 1963, o ex-deputado também teve uma passagem pela educação básica, atuando como professor de francês. O político esteve no Partido dos Trabalhadores desde sua fundação e, além do mandato de 1995, foi reeleito em 1999 e permaneceu como deputado federal até o ano de 2002. Depois destes dois mandatos foi candidato ao governo do Paraná e secretário de estado na pasta de trabalho e promoção social durante o governo Requião. Após 2003, largou a política e retornou a sua vida acadêmica na Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde se aposentou, mas continua dando aulas.

Durante sua vida parlamentar, ele integrou as comissões de agricultura, educação e direitos humanos. O principal projeto, elencado pelo próprio, durante sua passagem pela câmara dos deputados foi o Plano Nacional de Educação. Porém, além deste e do projeto malsucedido para a inclusão da sociologia e da filosofia, ele foi o relator do projeto que tinha como propósito a inclusão do Ensino Religioso na educação básica.

Roque Zimmermann se tornou uma figura bastante reconhecida entre os pesquisadores sobre ensino de sociologia, uma vez que foi o primeiro deputado a defender um projeto de lei que visava incluir a disciplina na educação básica em âmbito nacional. É perceptível nos relatos dos participantes deste processo a estima pelo deputado e a proximidade deste com o movimento. Como o próprio assinalou, sua defesa pelo ensino das disciplinas ocorreu pela procura dos representantes das associações (principalmente aquelas dos professores de

⁵ A lei complementar Nº 95, de 26 de fevereiro de 1998 se propõe a modernizar a produção de leis, dispondo sobre a redação e alteração de leis.

sociologia) e pela sua própria convicção de que a educação básica necessitava de mais espaço para as humanidades⁶.

A legislatura em que apresentou o projeto de autoria do Deputado Roque Zimmermann se iniciou em 1995 e terminou em 1999. Neste período, o presidente da república era o sociólogo Fernando Henrique Cardoso do PSDB, que esteve no posto durante dois mandatos, entre os anos de 1995 e 2003. O fato do presidente à época ser sociólogo causou indignação por parte de defensores das disciplinas, como professores, sociólogos e filósofos que se organizavam com organizações como a FNS e a APEOESP, que entendiam que a formação de Cardoso favoreceria a aprovação do projeto. Por outro lado, essa configuração nos ajuda a entender um pouco sobre a questão do perfil, dos posicionamentos e das ideologias que são bastante complexas quando observamos os episódios que se sucederam nesta tramitação.

O período entre 1997 e 2001 foi aquele considerado o mais importante na “batalha” pela inclusão da disciplina (MIRHAN, 2015). O autor atribui à “sensibilidade legislativa” do ex-deputado Padre Roque a apresentação do projeto de lei 3.178 e considera fundamental a sua clareza quanto ao texto da lei, que propunha a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia como disciplinas. O seu elogio à esta clareza na defesa do projeto está marcando posição contrária à interpretação da transversalidade, que esteve em voga quando foram feitas as discussões sobre o artigo da LDB, onde o que era obrigatório eram conhecimentos que seriam abordados pelas disciplinas já presentes no currículo, não sendo necessária a inclusão de uma disciplina específica com espaço na carga horária. De acordo com os relatos dos entrevistados e pesquisas que tratam desse tema, houve presença maciça de instituições representativas dos sociólogos durante sessões e plenárias no âmbito do Congresso Nacional e do Conselho Nacional de Educação. Padre Roque atribui grande parte do êxito na tramitação do projeto no Congresso Nacional à mobilização feita por estas instituições representativas e defensores da causa. Segundo Mirhan (2015) e os dados levantados por Azevedo (2014), essa mobilização se deu através da convocação de estudantes, associações, profissionais da área, principalmente através de contatos via e-mail. Por outro lado, apesar do proponente Padre Roque Zimmermann ter como uma de suas formações acadêmicas a filosofia, não existia associação profissional de filósofos e os principais defensores e apoiadores do pedido de inclusão das disciplinas eram as organizações estaduais e federal de sociólogos, que

⁶ No capítulo três as motivações e sentidos dados para as disciplinas serão mais profundamente tratados.

compareciam às audiências públicas, sessões plenárias e até mesmo ida à gabinetes dos políticos que podiam defender e votar positivamente no projeto.

No período de tramitação do projeto de lei 3.178/97, o principal obstáculo para a sua aprovação teria sido a desaprovação do próprio MEC à inclusão da sociologia e filosofia como disciplinas, uma vez que este se concentrava em formular um novo modelo curricular, centrado em áreas de conhecimento. O projeto foi bem-sucedido nas duas comissões de que dependia para ser aprovado na Câmara dos Deputados: a de educação, que trata das questões específicas desta natureza e a Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania (CCJC), por onde todos os projetos de lei devem passar, de modo a averiguar suas constitucionalidades, ou seja, se eles não ferem nenhum princípio pético. Ainda assim, o projeto que poderia ser encaminhado direto para o Senado com essas duas aprovações, precisou ir à plenário, isto significa que seus pareceres nas comissões não poderiam ser conclusivos. Esse desvio de curso se deveu a um requerimento feito pelo deputado Paulo Marinho (PFL/MA), que foi assinado ao todo por 51 deputados. Segundo Azevedo (2014) o projeto

Passou pelas duas Comissões com parecer terminativo, ou seja, sem necessidade de ir à plenário. Entretanto, recebe recurso assinado pelo deputado Paulo Marinho (PFL/MA) e outros cinquenta deputados, exigindo que o projeto vá ao plenário ao invés de ir direto para o Senado. (AZEVEDO, 2014, p. 69)

Esse requerimento, segundo MIRHAN (2015), teve como objetivo atrasar a tramitação do projeto. O pedido perdeu a validade após o deputado Paulo Marinho declarar que não havia lido o requerimento assinado e dizer ser “francamente favorável à introdução das disciplinas sociologia e filosofia no Ensino Médio” (Mirhan, 2015), tendo ainda pedido à Mesa Diretora da Câmara a retirada de sua assinatura do documento.

Este projeto passou para o Senado no ano de 2000, tendo ido diretamente para a comissão de Constituição, Cidadania e Justiça de forma equivocada, uma vez que ele havia sido recomendado pela Mesa Diretora apenas para a Comissão de Educação e Cultura (CEC). O senador José Fogaça reteve o projeto durante oito meses. O maior impasse vivido nesse trâmite foi que Fogaça teria se mostrado favorável ao projeto, porém colocaria uma cláusula, que estabeleceria um prazo de três anos para a lei entrar em vigor. Segundo o mesmo, isso seria necessário para a adequação de formação de professores para assumir aquelas disciplinas nas escolas de ensino médio do país. Apesar do tempo de oito meses, o senador o entregou à comissão a qual ela deveria ter sido destinada desde o início. O projeto foi então enviado à CEC, tendo como relator o senador Álvaro Dias, que é citado na dissertação de Azevedo

(2014) como filósofo e ganha elogios de “bela defesa”⁷ no relato de Mirhan (2015). A menção ao título de formação do deputado foi ressaltada, pois é importante observamos como os posicionamentos dos atores envolvidos no processo de inclusão da disciplina podem ser lidos como mero fruto de suas filiações acadêmicas, quando na verdade o que vemos é um quadro bastante complexo. Pode-se observar a atuação de indivíduos diversos, desde filósofos que se posicionam de forma vista como coerente, pois votam favoravelmente e apoiam a inclusão, até sociólogos se posicionando contra, postura vista como inadequada, e ainda opositoristas que se colocam favoráveis a projetos contrários à linha de atuação de seus partidos. Ou seja, sujeitos que podem tomar posições contraditórias. Esses posicionamentos podem se relacionar a diversos fatores e nem sempre são previsíveis ou obedecem a caminhos considerados previsíveis. Essas relações de apoios e conflitos serão aprofundadas quando da análise dos debates e discursos produzidos durante a tramitação dos projetos de lei e no curso do processo de inclusão da disciplina.

Após aprovação na comissão de mérito, o projeto passou por 3 sessões, tendo adiada a sua votação duas vezes. Só na terceira sessão ela foi votada. Esses atrasos seriam motivados, principalmente, pela oposição marcada pela base governista. Durante essas sessões acompanharam-se muitos discursos favoráveis às disciplinas e é importante destacar a presença das entidades representativas dos sociólogos, que ganham destaque na liderança desta luta e os apelos aos políticos de forma mais direta, ou seja, pressionando-os para que defendessem e votassem favoravelmente ao projeto. Dessa forma, é perceptível como as redes de contatos, inclusive com uso da internet e relações estabelecidas durante o processo foram importantes para os caminhos e resultados que se sucederam. Os apoiadores do projeto compareceram e realizaram diversos congressos e viagens para angariar adeptos para o movimento. Padre Roque foi muito frequente nessas mobilizações, segundo o próprio deputado ele viajou todo o país na defesa de seu projeto, dizendo ainda que as associações interessadas no projeto o colocavam em “situações embaraçosas”, pois queriam a sua participação em eventos no Brasil inteiro.

A trajetória de tramitação do projeto é repleta de percalços, dificuldades e vitórias consideradas pelo movimento como grandes marcos na luta pela inclusão da sociologia. As dificuldades financeiras foram apontadas pelos participantes da luta do movimento em prol da inclusão como um obstáculo que quase impossibilitou a presença de duas instituições representativas, o sindicato dos sociólogos de São Paulo (SINSDSESP) e a Federação

⁷ Esta defesa será apresentada no capítulo 3.

Nacional de Sociólogos do Brasil (FNSB), em sessão realizada no Senado para votação do PLC 9/2000 (número que o projeto ganhou ao chegar no Senado). As instituições foram informadas apenas um dia antes que o projeto seria levado à pauta de discussão e posterior votação. Porém, segundo relatos, foram mobilizadas diversas organizações e estas foram representadas por Paulo Martins, do Sindicato dos Sociólogos do Estado de SP, e Lejeune Mirhan que narra sua angústia por achar que não poderiam participar da sessão:

Mas como ficar longe de um momento histórico tão importante como esse? Como não presenciarmos a votação do sonho – idealizado por Benjamin Constant, na jovem República em 1891- de que todas as escolas de Ensino Médio do país ensinassem aos seus alunos a disciplina sociologia? (MIRHAN, 2015, p.36)

De acordo com Romano (2009), ao longo desse processo chamado de luta pelo retorno da sociologia, ocorreu uma série de discursos que ele interpreta como “invenção da tradição”, recorrendo aos estudos de Hobsbawn. Romano entende que o apelo a uma história e o exagero retórico utilizado pelos defensores da disciplina seriam um recurso que busca criar uma tradição e conferir maior importância ao objeto de interesse do movimento. Ele analisou de forma predominante os discursos dos participantes da sociedade civil, que era formado por professores, sociólogos e filósofos, porém, como demonstrarei no capítulo três, toda essa tradição não é o foco principal dos parlamentares que discursaram sobre a disciplina e passa a ser a cidadania e o estímulo à reflexão que as disciplinas promoveriam.

Como já foi apontado, não foi nesta sessão que houve a esperada votação, porém nas duas sessões que ocorreram antes da definitiva no plenário do Senado foram feitos discursos em favor da disciplina e os discursos contrários, na verdade, se resumiram a mesma justificativa do Ministério da Educação, contando com os argumentos técnicos sobre o ônus causado pelo projeto ou a falta de professores formados. Porém, no geral, estes ficaram só na ressalva da necessidade de estudar mais a fundo o projeto e tentar viabilizar a inclusão das disciplinas. O líder do governo no Senado, Romero Jucá indicou que os senadores da base aliada votassem contra o PLC 09/2000. Apesar disso, alguns deputados acabaram votando a favor do projeto e então, na sessão do dia 19/09/2001 a votação foi encaminhada e 65 votantes, 40 votaram sim, 20 votaram não e cinco se abstiveram.

Em seguida, o projeto poderia ser sancionado ou vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O prazo para este trâmite era de 15 dias úteis e durante este tempo o que se relata é que houve grande mobilização das associações para mover novas defesas e sensibilizar o presidente para a causa. Sobre a expectativa dos interessados na aprovação, nem

todos se mostravam amplamente convictos, porém, segundo Mirhan, a postura assumida era de diplomacia e mais uma vez, apostando ainda no sentimento de categoria: “manter firme a esperança de que FHC agisse como presidente e sociólogo que foi.”.

Acerca das motivações dos movimentos pela inclusão da disciplina, é importante ressaltar que há uma interpretação que vê nessa luta um “corporativismo”, entendendo que esta demanda estaria atrelada à conquista de espaço no mercado de trabalho e à expansão da sociologia no Brasil. Azevedo (ano) aponta para esta hipótese apontando para as principais entidades envolvidas na defesa, sendo elas, o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo, a Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil, a Confederação Nacional das Profissões Liberais e a Sociedade Brasileira de Sociologia. Sobre essas motivações, Lejeune Mirhan, destacado protagonista daquela luta, afirma as intenções do movimento, chamando a atenção para a tensão existente na primeira sessão plenária em que foi discutida a inclusão das duas disciplinas, tendo em vista outras pautas que estavam em voga naquele período em relação aos escândalos de corrupção:

Claro, o país desabando, lama no Senado e na República até os nossos joelhos, mas nossas mentes e corações estavam no Projeto tão sonhado. **E não por motivos corporativos.** Mas alguém poderia dizer revolução no ensino brasileiro teria sido tão imensa e profunda somente pelo fato de que todas as nossas mais de 30 mil escolas públicas e privadas de Ensino Médio do país ensinassem para nossa juventude não apenas a língua pátria e a do império, as coisas da Química e da Física, os números, o espaço físico e a nossa História, mas também lhe ensinassem Sociologia e Filosofia? Não vejo revolução maior. (MIRHAN, 2015; grifos meus)

Desta forma, é preciso trazer o depoimento do próprio Padre Roque, que se posiciona sobre isto observando que acreditava haver sim interesses ligados ao campo de atuação, mas afirmou que o destaque da luta era ideológico, ou seja, acreditavam que a disciplina no currículo poderia proporcionar uma mudança, ou como o próprio Mirhan afirma, uma revolução. Essa discussão é importante, uma vez que os deputados apoiadores dos projetos não podem ser incluídos no grupo de interessados na ampliação do mercado de trabalho em benefício próprio e, ainda assim, defendiam com veemência a aprovação do projeto. Isso nos remete à posição já mencionada de Cunha (2011), que identificou nas lutas aqui estudadas uma interferência de grupos econômicos, ou seja, ele visualiza este movimento como interessado em estabelecer um maior campo de atuação profissional, ampliação do mercado

editorial com a venda de livros didáticos, etc. Como o próprio ex-deputado Padre Roque manifestou, esta pode ser sim uma motivação e a inclusão acabou resultando na geração de mercado editorial de livros didáticos, criação de cursos de licenciatura e criação de vagas para professores, porém na análise dos sentidos dados à disciplina neste processo interessa entender os discursos daqueles atores participantes das instituições responsáveis por discutir e aprovar os projetos, que não foram afetados por esses ganhos de cunho econômico.

As principais justificativas contrárias ao projeto se pautaram na geração de custos e na falta de professores para lecionarem as disciplinas. Outro motivo apresentado foi a nova proposta de estruturação da educação em áreas de conhecimento e não mais em disciplinas. E as motivações de aprovação do projeto sempre passavam pela possibilidade de mudanças na sociedade através da melhoria da educação brasileira, no caso da inclusão de disciplinas, isso seria visto como um aprimoramento do currículo da educação básica.

Nesse sentido, é interessante perceber como a educação é tratada nas discussões políticas como assunto de primeira importância, isso pode ser percebido através da quantidade de projetos defendidos que miram a educação como ferramenta de mudança, uma vez que as justificativas se mostram esperançosas e cheias de crença no poder de mudança da educação sobre a realidade dos jovens e da sociedade como um todo. Em seu depoimento, Lejeune Mirhan diz acreditar não ter havido temas discutidos em plenárias que suscitassem tantos debates e pronunciamentos como o da obrigatoriedade das disciplinas. É interessante apontar a grande projeção que as causas da educação recebem em nosso país. O estudo de Elisa Reis apresentado em seu artigo *Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade*, publicado em 2000, aponta a educação como principal forma, na opinião da elite brasileira, de intervenção e resolução de problemas sociais, através do investimento em educação por parte do Estado.

O fim deste processo se dá com o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao projeto que foi votado e defendido por diversos políticos nas duas casas legislativas. Após o veto haveria a possibilidade, caso uma das casas legislativas se interessasse, da derrubada do veto. O deputado Padre Roque declarou ser muito difícil derrubar um veto presidencial, pois isso demandaria muito trabalho entre os parlamentares (AZEVEDO, 2014, p. 97). Ou seja, aquilo que não foi concretizado por meio de orientações à base governista foi realizado por meio do recurso do veto. As justificativas para o veto foram puramente técnicas, apesar da convicção dos favoráveis à inclusão de que o motivo do veto estaria atrelado aos ideais neoliberais que teriam orientado as ações durante o governo de FHC. Uma questão para reflexão ao fim da exposição sobre a tramitação deste projeto é: o que teria motivado o

“desalinhamento” do governo com a sua base no Congresso, permitindo a passagem do projeto? Porque essas disciplinas (dentre outras que são propostas via legislação) suscitam a expectativa de que seja possível a melhoria das condições sociais, sendo no caso da sociologia aperfeiçoar a formação crítica e a cidadania? É importante observar como a educação é um assunto que parece receber preocupação e atenção de diversos políticos, independente do espectro político e, por esse motivo, é mais difícil entender os pontos de vista que estão embasando a defesa da educação. E ainda, é possível dizer que, mesmo aparentemente usando os mesmos argumentos, os políticos que tratavam da disciplina têm o mesmo projeto de educação e sociedade e atribuem a sociologia o mesmo papel na condução desses projetos? Por último, não se pode deixar de lado a grande pressão e presença das associações citadas durante essas plenárias, fator que pode ter agido sobre a atuação dos políticos nos debates e votações ocorridos, influenciando suas defesas ou inflando os seus discursos favoráveis, uma vez que a audiência que estava presente nos debates e votações esperava determinado posicionamento dos políticos.

1.2 Tramitação do projeto de lei 1.641/2003

O relator do segundo projeto de lei que objetivava a inclusão das disciplinas sociologia e filosofia no Ensino Médio, Ribamar Alves, era do PSB do Maranhão e teve três mandatos como deputado federal, do ano de 2003 a 2012 por esse mesmo partido. Antes deste cargo, foi deputado estadual no Maranhão pelo PMDB entre os anos de 1997 e 1998. Sua formação é em medicina, especializado em cardiologia. Foi médico militar e exerceu a profissão até o ano de 2005. Atualmente é prefeito da cidade de Santa Inês, no Maranhão pelo PSB. Durante sua passagem na Câmara dos Deputados, integrou as comissões de promoção social e família, a de desenvolvimento urbano, de esporte como suplente e a de educação.

Dois anos após o veto presidencial e com um novo presidente no poder⁸, o petista Luis Inácio Lula da Silva, os relatos contam com certa esperança em relação a esse governo. No geral, é perceptível uma confiança maior nos relatos dos entrevistados em relação a esse segundo período. Por isso, o projeto antes vetado foi novamente posto em pauta no Congresso, sob a defesa do deputado maranhense Ribamar Alves. O deputado declarou ter se

⁸ Não existem relatos sobre mobilizações nacionais nesse meio tempo, sendo mais corriqueiros os relatos sobre as tentativas de incluir a sociologia nos currículos estaduais.

interessado pelo projeto desde antes, quando foi defendido por Padre Roque Zimmermann e então ele foi o novo relator e defensor da inclusão das disciplinas. O deputado Ribamar Alves reapresentou o projeto sob o número 1.641/2003. A importância do projeto se relacionava à falta de desenvolvimento e reflexão sobre as causas sociais na educação dos jovens, problema que ele percebia desde seus estudos na universidade. O projeto anterior é considerado pelo deputado como um alicerce para o projeto subsequente. O deputado ainda destaca a procura das associações representativas e dos filósofos e sociólogos defensores do projeto que também o acompanharam no que ele chama de “grande defesa”.

Diferentemente do primeiro projeto de lei, este não conta com tantos detalhes sobre as sessões e votações no Congresso nos relatos a que tive acesso. É perceptível que na tramitação do projeto anterior foram encontrados muito mais impasses, principalmente porque o Ministério da Educação se opunha à inclusão. Como foi visto, essa oposição se deu, principalmente, pelo próprio MEC, que através de seu ministro Paulo Renato Souza sinalizava para a não aprovação da obrigatoriedade das disciplinas. Ao contrário, nessa segunda tentativa é ressaltado pelos participantes o forte apoio dos ministros da educação à época: Cristovam Buarque e Fernando Haddad. O primeiro ministro da educação na gestão Lula, Cristovam Buarque, ainda incentivou a tentativa de derrubada de veto do projeto anterior. É muito ressaltado pelos integrantes dos movimentos em prol da inclusão das disciplinas a solicitude do ministro Haddad aos encontros e reuniões convocadas pelos defensores do projeto que começou a tramitar em 2003.

O projeto defendido tem a proposta semelhante ao anterior, que devo ressaltar, tem como característica o uso da filosofia como principal argumentação. A sociologia é mencionada apenas uma vez ao longo do texto de justificativa, apesar do destaque que recebe as associações de sociólogos na pressão e defesa da disciplina frente aos legisladores. É interessante que mesmo sendo os sociólogos os maiores impulsionadores do movimento, a filosofia fosse o carro-chefe das justificativas dos dois projetos. Mirhan apresenta um diálogo dele com o companheiro de luta Emmanuel Appel, filósofo que participou da luta e aluno de Roque Zimmermann, em uma das mesas de debate que participaram juntos e, ironizando a forma de atuação de filósofos, cita a falta de articulação entre os filósofos pois, segundo ele: “os filósofos nada mais fizeram do que interpretar o mundo; cabe aos sociólogos transformá-lo” (MIRHAN, 2015).

Já no mês de fevereiro de 2003 é realizada audiência pública por intermédio do SINESP e da FNSB na comissão de educação e cultura da câmara dos deputados. Nesta

reunião esteve presente como representante do MEC o secretário de ensino médio e tecnológico Antônio Ibañez Ruiz. O secretário demonstrou o seu apoio e o do MEC em relação à obrigatoriedade das disciplinas e marcou a diferença entre esta gestão do MEC e a anterior. A derrubada do veto se mostrou uma possibilidade nesta reunião, porém não houve resolução acerca deste tema.

É importante ressaltar que neste mesmo período, diante do veto ao projeto anterior, o movimento em prol da aprovação da obrigatoriedade também tentou incluir a disciplina no currículo do ensino médio por meio de projetos de leis nas Assembleias Legislativas dos estados onde ainda não havia obrigatoriedade expressa por lei ou resolução. A esta altura a sociologia já havia sido incluída em 25 estados, faltando ainda o Rio Grande do Norte e a Paraíba, onde foram se estabelecer, respectivamente, em 2005 e 2007 (AZEVEDO, 2014).

Primeiramente este projeto seguiu para a CEC, que é a comissão de mérito e recebeu parecer favorável do deputado do Partido da Frente Liberal, César Bandeira. O partido integrado pelo deputado era o mesmo que no período anterior fez parte do bloco contrário ao projeto, mesmo que nem sempre defensores dedicados dessa posição. No seu parecer é mencionado o projeto anterior, ressaltando a defesa pelos parlamentares da inclusão da sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo.

Houve grande polêmica em relação à competência do Legislativo sobre o projeto. A Casa Civil emitiu um parecer técnico em que se colocava contrário ao projeto, alegando que o Congresso estaria legislando em matéria do executivo. Alguns deputados também manifestaram o entendimento de que a matéria se constituía vício de iniciativa, pois só o executivo poderia propor algo que resultasse em aumento de despesas. Porém foi necessário convencer o deputado Gastão Vieira, presidente da CEC à época e este apoiou a aprovação do projeto de lei na comissão, tendo colocado o projeto na pauta de votação. Azevedo (2014) observa o contexto anterior, lembrando que mesmo com a orientação do líder do partido no senado, muitos senadores foram contra a orientação. O que se deve tentar entender com estes dois cenários é a correlação de forças e ideologias que estão postas, podendo alterar o curso das decisões políticas. Naquele outro momento, sendo o governo contrário à aprovação do projeto e o MEC incisivo na defesa do ponto de vista do governo, mesmo com a base aliada não estando convicto das razões para não aprovar, votaram contrariamente, mas sem nenhuma defesa enfática em plenário.

É importante acentuar que o parecer de César Bandeira leva em consideração dois documentos anteriores, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM) e os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM), os colocando como favoráveis à obrigatoriedade. O que Azevedo (2014) aponta em seu estudo é que nenhum destes documentos toma esta posição, de que deveriam ser criadas as disciplinas. Porém nestes documentos, por estar sendo discutido o formato de disciplinas, entendo que o deputado tenha interpretado que os documentos se posicionavam que a sociologia e a filosofia deveriam ter espaço de destaque no currículo.

Com a colocação do projeto em pauta na CEC, no fim de 2003, ele foi votado por 33 deputados participantes da comissão e aprovado por unanimidade. O segundo passo, como de praxe foi a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), sob relatoria do deputado Alexandre Cardoso (PSB/RJ). O parecer julgou pela constitucionalidade do projeto. Em virtude de uma emenda aditiva que determina que o 4º artigo seja suprimido, é feito recurso pelo deputado petista Carlos Abicalil, para que este projeto seja discutido em plenária, ao invés de receber a apreciação conclusiva feita pelo relator. A emenda, que provavelmente teria sido vista como prejudicial ao projeto era a que retirava o artigo “revogam-se as disposições em contrário” (AZEVEDO, 2014, p. 111). A lei complementar 107/2001, dispõe no artigo 9: “ cláusula de revogação deverá enumerar, expressamente, as leis ou disposições legais revogadas. ”, no caso do projeto que visava a mudança da LDB, a revogação não estava explícita.

Após o recurso da apreciação conclusiva da CCJC, o movimento seguinte só aconteceu em 2006 quando o autor do projeto, Ribamar Alves, pede apensamento do projeto ao PL 1641/2003 do Senador Álvaro Dias, que tinha conteúdo similar, porém também versava sobre o ensino de língua estrangeira e a estruturação do ensino médio por áreas e nessas que houvesse obrigatoriedade do estudo de filosofia e sociologia. O pedido foi negado pela Mesa Diretora da Câmara.

Segundo Romano (2009, p. 85) essa demora entre os anos de 2004 e 2006 se deveu à instauração de uma série de CPI's e projetos que causavam polêmica no Congresso (como o caso da CPMF). Este ponto também é abordado quando Mirhan expõe os motivos pelos quais o movimento recorreu a tentativas no âmbito do executivo, questão que será desenvolvida no próximo tópico.

Para continuidade da tramitação, foi necessário no início de uma nova legislatura que o deputado responsável pedisse o desarquivamento de seus projetos, porém isto foi embarreirado pela Mesa Diretora, pois constava do período anterior o recurso do deputado Carlos Abicalil. Em virtude deste impedimento o deputado Abicalil solicita a retirada de recurso, necessitando de um número específico de assinaturas para efetivá-la. Com a retirada do recurso, o projeto volta a CCJC e ganha nova redação. No texto final saído do Senado o texto ganha redação mais clara, onde troca-se a frase genérica “revogam-se as disposições em contrário” por “fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”⁹.

Este projeto sofreu um impasse no fim da sua tramitação em virtude de um pedido de vista que objetivava a agregação do projeto da deputada Luiza Erundina, que versava sobre a inclusão da psicologia como disciplina obrigatória na educação básica¹⁰. Emmanuel Appel, demonstra indignação ao avaliar que houve o que ele chama de tentativa de “pegar uma carona” no processo em que se necessitou uma série de articulações e trabalho por parte das entidades da sociologia, sindicatos de professores e defensores do ensino de filosofia para fazer avançar e ganhar apoio dentro do congresso. Ele ainda menciona a força que tem o Conselho Federal de Psicologia, pois este quase fez com que o projeto, de origem da câmara retornasse após a votação no Senado. Esse retorno seria necessário caso ganhasse uma emenda em relação ao ensino de psicologia. O pedido de vistas no Senado foi feito pelo suplente da senadora Marina Silva, que deixou o cargo para assumir o ministério do meio ambiente. Contudo, o senador voltou atrás tendo sido pressionado pela justificativa de que este trâmite atrasaria ainda mais a aprovação do projeto.

No senado o projeto é recebido na comissão de educação (CE) e obtém parecer do senador Valter Pereira (PMDB/MS). Seu parecer é favorável e aprovado no dia 06/05/2008 e menos de uma semana depois segue para sessão no Plenário após requerimento de urgência assinado por 19 senadores (AZEVEDO, 2014, p. 131). A votação foi feita no dia 10/05/2008 e teve votação não-nominal, o que não permite saber quantos votos contrários foram dados. O esquema de votação foi feito através da coordenada de quem concordasse com o projeto deveria permanecer sentado.

⁹ III - Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

¹⁰ O projeto de lei de número 105/2007 está disponível no link

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=430BAC0261453F43E345199ECD685CEF.proposicoesWeb2?codteor=434655&filename=Tramitacao-PL+105%2F2007 acesso em 18/01/2016.

O projeto é então sancionado em junho de 2008. O deputado Ribamar Alves faz questão de destacar que o seu projeto foi aprovado em sessão solene com o presidente em exercício José Alencar. Mirhan (2015, p. 61) destaca deste episódio: “É claro que gostaria muito que o presidente Lula o tivesse feito, mas essa foi a decisão do governo e Alencar fez um discurso tão bom e emotivo como se sociólogo fosse.”¹¹ E ainda completa dizendo que o dia 2 de junho de 2008 seria um dia histórico para professores de sociologia e filosofia, que foi um trabalho árduo, mas que fariam tudo novamente se fosse preciso.

1.3. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

Uma das estratégias utilizadas pelos grupos que estavam lutando pela obrigatoriedade da sociologia no ensino médio foi a “via administrativa”, ou seja, buscou-se através do Conselho Nacional de Educação, uma instituição normativa, uma posição sobre a interpretação da LDB, onde constava a inclusão de conhecimentos das disciplinas, mas não explicitava a necessidade da criação de um tempo nos currículos escolares para que fossem lecionadas. Segundo Mirhan:

O SINDSESP que liderou esta importante conquista, na época, optou pela solução administrativa e não congressional porque entendia naquele momento que o Congresso diante de várias CPIs e medidas provisórias não votaria a matéria nem muito menos derrubaria o veto presidencial (MIRHAN, 2014)

Além disso, aponta para uma estratégia que consistiu em esperar o vencimento do período da função dos conselheiros que apesar de estarem em atividade no governo Lula, teriam sido indicados pelo presidente anterior. A troca de seis conselheiros, dos quais assumiu o posto a professora Maria Isabel Noronha, representante da APEOESP, sindicato dos professores de São Paulo, que era apoiadora da causa no CNE teria favorecido a discussão da obrigatoriedade nesse âmbito.

A decisão de agir via executivo teria sido uma alternativa em virtude da demora que o recurso pedido após o parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania poderia causar. Por isso as instituições e os atores envolvidos na defesa do projeto se voltaram para o MEC.

¹¹ Esse discurso não está disponível para consulta.

Uma das reivindicações era a mudança das DCNEM, pois esta versava sobre a transversalidade da sociologia nas outras disciplinas da área de ciências humanas. Em 2004 o MEC organizou um Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, que tinha como objetivo receber as sociedades científicas cujo os conhecimentos tivessem tratamento de disciplina no currículo do ensino médio. Dentre essas sociedades, a SBS foi representada pelo professor Amaury Moraes, o mesmo que havia escrito para o MEC a proposta de alteração das DCNEM. Deste fórum saiu a responsabilidade de relatar um parecer sobre as DCNEM e o projeto das Orientações Curriculares Nacionais, com vistas a atualizar o que havia sido produzido sobre o ensino médio. A argumentação de Moraes neste parecer refere-se à falta de clareza no texto da LDB, que não diz explicitamente que as disciplinas devem ser oferecidas de forma transversal, no lugar de disciplinas, além de pontuar que todas as disciplinas apesar de ter seus espaços na carga horária como disciplina específica, não são definidas assim na LDB. Além destes, o parecer apresenta argumentos pedagógicos, entre eles a falta de espaço e especialização dos professores para tratarem das disciplinas que não são de sua formação. Este parecer elaborado para o MEC é diferente dos textos dos projetos de leis, pois dão destaque à sociologia (AZEVEDO, 2014, p. 112). Esta característica, provavelmente, está ligada à autoria dos textos, dessa vez diretamente atribuídos aos setores acadêmicos envolvidos na luta, que como foi exposto, era composto em sua maioria pelos sociólogos. Este parecer foi enviado ao MEC, que o encaminhou para avaliação da CEB. O fórum foi realizado em 2004, porém a discussão dele na CEB só ocorreu em 2006.

Primeiramente foi realizada uma audiência pública com a presença de entidades da educação e das ciências sociais e desta reunião saiu a resolução de que seria produzido um parecer, marcado para o mês de abril de 2006, foi então que os novos conselheiros tomaram posse e com o tempo ganho, as entidades representativas elaboraram um manifesto intitulado “Apoiamos Sociologia e Filosofia no Ensino Médio para ampliarmos a cidadania no Brasil”, que contou com a assinatura de 350 entidades e personalidades que se identificavam com a causa. Esse manifesto foi apresentado em reunião da CEB, e cerca de 300 pessoas teriam comparecido pedindo a aprovação do parecer. Porém, o parecer havia sido apresentado um dia antes aos conselheiros e estes não tiveram tempo de apreciá-lo, por isso a votação ficaria para o mês de Julho, na reunião mensal da CEB.

Os relatores do parecer 38/2006, sobre o documento apreciado que defendia a inclusão das disciplinas, eram César Callegari, Murilo Avellar Hingel e Adeum Hilário, que como acentua Azevedo (2014, p. 119) eram sociólogos e filósofos, ressaltando que mais uma vez as

formações acadêmicas são destacadas nas reflexões sobre o processo de inclusão das disciplinas. O parecer é favorável, porém apresenta ressalvas quanto ao modo de organização curricular de cada escola. Naquelas escolas em que a organização fosse por áreas, a sociologia e a filosofia não se configuraria como disciplina. Porém naquelas em que o tratamento fosse disciplinar, as duas deveriam seguir este modelo. Esta indicação parece estar ligada à reivindicação de que a LDB de 1996 estava iniciando um projeto de modelo curricular organizado por áreas e interdisciplinar e a reivindicação de inclusão de disciplinas caminharia contra este modelo. O que os movimentos favoráveis a inclusão das disciplinas colocava em xeque, quando apresentava que na realidade a maioria das escolas ainda apresentava o modelo disciplinar. O parecer da CEB se tornou uma resolução, número 04/2006, que tem poder deliberativo.

Este recurso ao CNE foi realizado pelo movimento em defesa das disciplinas como forma de pressionar a tramitação legislativa e acabou se tornando uma resolução com um valor maior do que o parecer que foi visado (AZEVEDO, 2014, p. 122).

É importante observar que apesar desta resolução e da falta de atribuição ao legislativo de incluir disciplinas, isto ocorreu no caso da lei 11.684/2008, mesmo depois do órgão competente ter regulado a questão, no caso o CNE como braço normativo do MEC. Isto nos aponta para a necessidade de entender a legitimação por meio legislativo das disciplinas, pois haveria um poder maior sobre os sistemas educacionais, sendo punidos as iniciativas privada ou pública que não tratassem a sociologia e a filosofia no formato de disciplina. O parecer não teve o peso e a capacidade de efetivação que a lei proporcionou.

1.4 Considerações sobre o capítulo

Como apresentado, os dois Projetos de Leis que tramitaram no Congresso Nacional tiveram teores semelhantes quanto a inclusão da disciplina, buscando romper com a concepção de que não era necessário um espaço exclusivo para ela no currículo e bastava o tratamento de seus conteúdos de forma transversal. Os dois projetos foram amplamente aceitos pelos parlamentares nos dois contextos de tramitação. A principal diferença entre os dois períodos foram as correlações de força partidárias, que no primeiro período, apesar de não ter impedido a aprovação do projeto no Congresso Nacional, impediu que ele fosse

sancionado, em virtude da posição assumida pelo Governo Federal e o Ministério da Educação.

No segundo período de tramitação as discussões em plenário são mais exíguas e a aprovação, apesar de se alongar por cinco anos, é exitosa ao fim. Paralelamente à discussão no Congresso Nacional, ganha espaço a discussão no órgão normativo do MEC, o CNE, que se posiciona acerca da controvérsia sobre a inclusão da disciplina ou aplicação do modelo transversal. Segundo este órgão, em virtude da pouca efetivação do modelo curricular organizado por áreas de conhecimento, a transversalidade não se aplicaria aos sistemas de ensinos e/ou escolas que adotassem o modelo disciplinar.

Apesar da legitimidade de órgão normativo do CNE, a obrigatoriedade foi efetivada apenas com a promulgação da lei. A reflexão acerca deste tema leva à conclusão de que isso se deve ao conceito elaborado por Silva e Silva (2014), denominado inflação legislativa, que observa a forma de atuação do legislativo brasileiro e a cultura amplamente aceita no Brasil de que as leis são mais eficientes na regulação dos conflitos sociais. A partir desta reflexão que nos coloca a par do processo analisado nesta dissertação, passarei para uma reflexão teórica acerca do contexto educacional onde se desenham os processos descritos e papel da educação e a formação para a cidadania e para o trabalho.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO EDUCACIONAL

Este capítulo abordará os acontecimentos da agenda educacional que desenharam o ambiente em que foi aprovada a lei 11.684/2008. Para entender o contexto em que a lei foi aprovada, serão analisadas as reformas e direções tomadas pela educação brasileira nas políticas públicas realizadas nos últimos anos e retrocedendo um pouco até o período da ditadura militar, pois considero que seja um período que pode nos ajudar a compreender o momento mais próximo à aprovação da obrigatoriedade.

A importância destes fenômenos que serão apresentados não foi elencada a esmo, eles correspondem à concepção de educação conformada e que de alguma maneira mantém suas conexões com o ensino de sociologia. Demonstra, então, o caminho que se traçou para que a sociologia fosse apresentada como essencial à formação para a cidadania. Este discurso não se concretizou no vazio, ele esteve revestido pelo processo histórico e pelos eventos ocorridos no campo educacional que serão apresentados nesta seção.

É possível observar, nesses momentos elencados, como a educação assume um papel chave na condução estratégica dos ideais que caracterizaram um contexto político específico, além de estabelecer e enraizar os valores e condutas que são esperados dos jovens saídos da educação escolar. Estes valores vão desde os morais, como no período ditatorial, passando pela preparação para o trabalho e a vida produtiva, em períodos mais recentes, incumbência mais constante da educação e até mesmo a expectativa no interior da sociedade civil para com a construção e a conservação dos valores democráticos.

Sendo assim, algumas das peças apresentadas neste capítulo são mais claramente ligadas à aprovação da lei, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996¹², onde os conhecimentos de sociologia são mencionados como importantes para a formação do cidadão. Porém, podemos entender que antes da aprovação da LDB/1996, temos no processo de lutas que culminou com o fim do regime militar no país um germe da mudança e um novo direcionamento para a concepção de cidadania. A constituição de 1988, marcada pela participação da sociedade civil, inclusive dos setores em defesa da educação pública,

¹² Lei 9.394 de 1996.

apresenta o espírito da transição entre a ditadura e o regime democrático, onde se depositaram largas expectativas nas políticas públicas voltadas para a educação.

Dessa forma, essa reflexão nos ajuda a situar o pensamento que tem conduzido as políticas e ações no âmbito da educação, principalmente no que tange à “formação para a cidadania”. Será possível observar também como existem forças políticas competindo pelo espaço da educação, sendo uma disputa entre o setor privado, que objetivava a privatização da educação e setores da sociedade civil, desejosos que este direito continue sendo oferecido e centralizado pelo Estado. As forças políticas que disputam suas concepções sobre a educação também se apresentam na disputa sobre que tipo de cidadão e que trabalhador deve ser formado na educação básica.

2.1 A educação na ditadura militar

A ditadura militar, que se inicia em 1964, se abateu num contexto de propostas populares e progressistas, como as reformas de base, do governo João Goulart, tendo contrariado os interesses políticos e econômicos dos setores mais conservadores da sociedade que levavam a bandeira da família e da propriedade privada. A resistência ao regime ocorreu durante todo o seu período de existência, sendo altamente repressivo e violento com aqueles que se opunham à sua ideologia. Durante os anos 1980, tivemos enfim o resultado de toda a resistência dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, e instaurou-se o período chamado de redemocratização, onde apesar dos militares ainda estarem no poder, começaram a perder seu espaço.

A redemocratização reverberou na educação com as propostas para a construção de uma educação que condissesse com a democracia que estava se estabelecendo. A reflexão sobre essa passagem se torna importante ao passo que a inclusão da sociologia reivindicada pelos setores sociais partidários de sua inclusão no currículo do então segundo grau e a educação com um espírito democrático que estava se almejando são expressões de antagonismo ao sentido ideológico e doutrinário que a escola e seu currículo apresentavam durante a ditadura militar (GESTEIRA et MONTEZ, 2012).

Acerca da ditadura militar, é importante destacar que esse episódio marcou profundamente a história do Brasil e, conseqüentemente, a educação brasileira. Os estudos

sobre a educação durante a ditadura são muitos, destacando-se o livro de Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, *O golpe na educação*. O texto trata de diversos temas, entre eles as conexões entre o governo militar e o capital privado e a elite conservadora.

Segundo assinala Cunha (2002), com o golpe militar se implantaram no poder setores conservadores de defesa da privatização e do enfraquecimento da escola pública. A privatização da educação através do repasse dos recursos públicos para o setor privado, que se encarregaria de prover a educação gratuita, foi um tema bastante recorrente em diversos períodos em que se discutia o direito à educação. Para esses grupos que defendiam a privatização da educação, as escolas públicas continuariam existindo para se incumbir daqueles locais onde o setor privado não tivesse interesse em atuar. Uma das formas de se apropriar dos fundos públicos para a educação era o chamado salário-educação, já estabelecido antes do regime ditatorial. Esse sistema de repasse era calculado com base nas folhas de pagamento das empresas. Com isso, ficariam isentas as empresas que oferecessem bolsas de estudos. A grande questão sobre as bolsas de estudos eram as fraudes em que se criavam beneficiários que não eram efetivamente atendidos pelas empresas. Isso exposto, os autores nos mostram como a educação sofreu desinvestimento durante o regime militar e como os setores privados tinham conveniência com este desinvestimento, pois visavam a hegemonia sobre o oferecimento da educação gratuita subsidiada pelo Estado.

Vale ressaltar que um dos maiores impasses e trincheiras de resistência dos movimentos em prol da educação como direito é a questão da gratuidade do ensino e da manutenção do ensino público. Desta forma, desde o período que antecedeu a ditadura, o regime militar e durante as discussões em defesa da Lei de Diretrizes e Bases o tema da privatização da educação é motivo de disputa.

Maria da Glória Gohn, em seu artigo *Movimentos Sociais na Contemporaneidade* (2011), ressalta que

Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. O tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade as questões sociais, aos problemas econômicos e as políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. (...) Partir da ótica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiências acumuladas historicamente dos seres humanos, e não das necessidades do mercado. (GOHN, 2011, p. 346-347)

Isso ilustra a preocupação dos movimentos sociais em garantir a educação como um direito, que não bastava ser apenas gratuita, precisava ser pública, gratuita, universal, laica e de qualidade e que garantisse a participação popular e não fosse cooptada pelos interesses do mercado. Esse processo de resistência aos setores privatistas e de defesa da educação pública são exploradas nessa seção, no contexto da ditadura e no período da constituinte e da produção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A falta de responsabilidades preestabelecidas para que o Estado mantenha a educação pública teve um recuo em 1983 quando foi possível algum avanço neste sentido, ao se estabelecer na constituição a porcentagem de contribuição da união, estados e municípios para a educação pública (CUNHA, 2002).

Durante este período, com a reforma educacional efetivada pela lei 5.692/1971¹³, os anos obrigatórios de escolaridade passaram de quatro para oito anos. Apesar deste aumento de anos de escolaridade não se obteve aumento qualitativo em relação à educação, sendo assim, o aumento desses anos era inexpressivo em comparação à propaganda que o regime fazia sobre essas medidas. Outro dado que põe à prova qualquer avanço que poderia ser entendido neste período são os números de evasão escolar. Consta no estudo de Cunha (2002) que esta evasão foi numa média de 40% no cenário nacional. Como uma das formas de maquiar esses resultados produzidos pela falta de qualidade apesar das medidas proclamadas como milagres na educação brasileira, o governo militar lançou mão do artifício da promoção automática.

Acerca da educação, esta era permeada por um discurso que a via como milagrosa. Ou seja, as mazelas e dificuldades da população brasileira se deviam à falta de acesso à escola. Assim, inverteu-se a questão da desigualdade, que não estava mais focalizada na má distribuição de renda, atribuindo à educação o problema da desigualdade social. Desta forma, nesse período ganhou destaque o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sendo um programa que atuava por meio do rádio e da televisão. O analfabetismo era tratado de forma moral, segundo Cunha, o programa teria sido desenvolvido “para livrar o país da sujeira do analfabetismo, como se a falta do conhecimento da leitura e da escrita fosse a causa

¹³ A lei 5.692/1971 “regulamentava o ensino de primeiro e segundo grau. Entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante. A legislação complementar que acompanhou a Lei de Diretrizes e Bases foi imediatamente organizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da Resolução nº 8, e fixava o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitude, e o parecer 853 do CFE, que definiu a doutrina de currículo, indicando os conteúdos de núcleo comum, apresentando o conceito de matéria, orientando suas formas de tratamento e integração, indicando os objetivos das áreas de estudo e os do processo educativo e remetendo-os ao objetivo geral do ensino de 1o e 2o graus e aos fins da educação.” (LIRA, 2009)

dos males do nosso povo: a pobreza, a doença e até mesmo a opressão política” (CUNHA, 2002, p. 57). Segundo o autor, ainda haveria o objetivo de “criar, pela via ‘doce’ da alfabetização, uma base política de novos eleitores (alfabetizados, portanto) para a sustentação política do regime.” (CUNHA, 2002, p. 58)

Essa visão se relaciona à teoria do capital humano. Conforme Frigotto (1993), em seu texto *Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum*, a ideia de capital humano que começou a ganhar mais corpo e apelo durante os anos de 1950 no Brasil pode nos revelar um mecanismo de estímulo ao individualismo. Isso se dá através da ideia de que o indivíduo é um produto que precisa de investimento para se tornar lucrativo. Essa ideia deixa transparecer a concepção de trabalhador que se espera e como as necessidades coletivas se perdem em função da máxima produtividade individual e sua necessidade de retorno de resultados. Segundo Frigotto: “A educação é, então, o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como outro qualquer” (FRIGOTTO, 1993, p. 40). O investimento no chamado “fator humano” passa a ser uma solução para o avanço econômico e uma explicação para o atraso.

Essa teoria se valeu de fatores microeconômicos para disseminar sua ideologia acerca da condição de atraso econômico e desigualdades sociais no Brasil. Nessas análises o foco é no investimento individual ou estatal na educação dos indivíduos, que melhora o nível de produtividade. A melhora nos níveis de educação se transmutaria em renda e explicaria os níveis de distribuição de renda. Uma das contestações mais veementes a esse tipo de formulação se dá no questionamento à capacidade individual frente aos obstáculos estruturais, uma vez que mesmo investindo na sua educação, é necessário um cenário favorável para que haja melhoria nos níveis de renda.

A partir dessas teorias, aplica-se o princípio da funcionalidade, ou seja, o ensino de conteúdos que sejam funcionais ao desenvolvimento possível e proposto. Aqui a escola passa a receber um sentido funcional para a sociedade e o seu dito progresso. Progresso este bastante conservador, pois está circunscrito a um projeto normativo. Desta forma, recebeu críticas de autores de perspectiva marxista, que apontaram a formação da força de trabalho alienada e seu emprego na reprodução da divisão capitalista do trabalho.

A teoria do capital humano, no geral, vai evocar uma lógica de que a qualidade de investimento em educação vai proporcionar rendimentos condizentes. Sendo proprietário de

seu trabalho, o seu investimento sobre ele vai determinar seu sucesso. A partir daí se enfoca uma questão de escolhas e responsabilização individual. Um alto investimento levará o indivíduo a ter as mesmas condições daqueles que possuem os meios de produção. Aqui a educação é vista como forma de ascensão social e, ao mesmo tempo, as condições de acesso permanência na escola se devem a questões socioeconômicas, o que leva as análises a uma circularidade, onde os determinantes se tornam determinados.

Para Frigotto, essa circularidade é oriunda da “concepção burguesa de homem, de sociedade, e das relações que os homens estabelecem para gerar sua existência no modo de produção capitalista” (FRIGOTTO, 1993, p. 52). O que acarreta na universalização de uma visão particular e interessada, pois se dissemina como se fosse um pensamento científico, utilizando argumentos de linguajar científico. Esses argumentos são principalmente pautados na economia e seu caráter “neutro”, reduzindo as suas análises ao “fator econômico”, na apologia ao empirismo e “matematização da linguagem”. Estas colocações instauram uma visão naturalizada das relações sociais e da produção capitalista.

Por fim, é preciso observar as implicações que essa teoria tem na própria educação e sua instrumentalização. A educação passa a ganhar um valor de troca, como no mercado, e seu valor de uso passa a ser ignorado. O mercado passa a ser o fixador de demandas que a escola precisará atender. Esse é um dos lados dessa teoria que se soma a outro aspecto, muito importante para a análise aqui proposta: a ideia de investimento pessoal implica numa consciência meritocrática e competitiva, segundo Frigotto:

Assim como no mundo da produção todos os homens são ‘livres’ para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional de seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da não-aptidão, da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais. (FRIGOTTO, 1993, p. 67)

Conforme Cunha, “o fracasso da escola fica diluído pelas diferenças individuais e pelos anos de escolarização” (CUNHA, 2002, p. 57). Neste sentido, entende-se que a imagem estabelecida acerca do papel da educação na superação de problemas sociais desenvolveu uma forma de camuflar as desigualdades que perduravam e chegavam a ser legitimadas como

fracasso dos indivíduos que não se adequam à ordem competitiva, mesmo em condições “paritárias” de escolaridade.

A lei 5.692 de 1971, que dispunha sobre a educação no contexto da ditadura militar se apresentava como a materialização desta ideologia da formação do capital humano. Ela tinha como principal eixo a formação técnica dos alunos da educação básica, com a habilitação compulsória dos estudantes em formações técnicas. A formação profissionalizante iniciava no ginásio, quando os estudantes cumpriam disciplinas vocacionais para fundamentar a escolha desses estudantes nos cursos de 2º grau. Segundo Cunha (2002), a abertura dos ginásios que serviram ao projeto de profissionalização recebeu investimentos dos acordos MEC-USAID.

O intercâmbio entre o Ministério da Educação e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) foi muito importante para a manutenção dos projetos do regime militar. A USAID é uma das agências criadas no bojo do imperialismo visando minimizar os impactos decorrentes das concorrências e desequilíbrios da disputa capitalista. Ela era uma agência bilateral criada em 1961 que desempenhava o papel de assistência aos países subdesenvolvidos, sendo a mais influente das agências que atuavam na América Latina. Como aponta o estudo de Gaio (2008), a principal motivação da atuação dos Estados Unidos através dessa agência era o controle de expansão do comunismo no mundo. Sua atuação se dava no sentido de estabelecer um padrão de modernização que pudesse fazer com que esses países alcançassem o desenvolvimento dos países centrais (GAIO, 2008).

A reforma educacional feita pela lei 5.692/71 transpunha o modelo empresarial para as escolas, principalmente do modelo industrial. É, portanto, a expressão da teoria do capital humano enquanto a ideia de que o máximo investimento na educação técnica dos estudantes da educação básica consistia em um investimento que tornava a força de trabalho mais lucrativa (GAIO, 2008).

O fracasso da massiva formação de técnicos no 2º grau se fundava, justamente, na falta de postos de trabalho. Segundo Cunha, “Se os planejadores educacionais da ditadura saíssem dos seus gabinetes, iriam ver que os engenheiros estavam ocupando o lugar dos técnicos não por causa da falta de técnicos, mas porque faltavam empregos para engenheiros, e estes venciam aqueles na competição.” (CUNHA, 2002, p. 65).

Esta lei foi alterada pela Lei 7.044 de 1982. O principal ponto de mudança foi o descolamento da obrigatoriedade do ensino técnico da educação básica, porém continua guardando o valor atribuído a esse tipo de formação, “a qualificação para o trabalho, antes

visada pela lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa.”(CUNHA, 2002, p. 69).

Em relação aos objetivos da educação básica, chama a atenção a continuidade do objetivo de formação para a cidadania, que consta nas duas leis, a 5.692/71 nos tempos mais duros da ditadura e 7.044 de 1982 em seus momentos finais, em que a sociedade já vinha encontrando formas de fazer frente à ausência das liberdades democráticas, construindo a redemocratização do país.

As duas leis trazem em seu artigo 1º a seguinte redação: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”(BRASIL, 1971; BRASIL, 1982). É importante, ainda, reconhecer sobre este ponto as diferenças entre os momentos políticos e sociais, para que não se tome as duas leis como simplesmente continuidades de visões de mundo e ideologias.

Todos esses fracassos nas políticas de escolarização, alfabetização e profissionalização impetrados durante o regime militar são classificados por Cunha (2002) como uma exclusão pela base, uma vez que se afastava grande parte da população da universidade, fosse pela evasão escolar que não permitia a conclusão dos estudos, a alta seleção feita nos concursos de acesso, ou pelo incentivo à educação técnica compulsória, que se apresentava como uma contenção à formação superior (CUNHA, 2002; GAIO, 2008).

2.2. Redemocratização, a constituição cidadã e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A elaboração da constituição de 1988 foi marcada pelo período da redemocratização e pela intensa participação de setores da sociedade civil¹⁴ em prol da educação pública e de

¹⁴ Ressalto que são alguns setores da sociedade civil, engajados na luta pela educação pública, laica, universal e de qualidade, pois outros setores estavam interessados na privatização e regulação do mercado sobre o oferecimento da educação gratuita. Sobre a concepção de sociedade civil que se apresenta como o povo e de que tudo que vem dela é bom pode ser, Carlos Nelson Coutinho aponta que: “Há uma leitura muito equivocada do conceito gramsciano de sociedade civil. Gramsci chegou ao Brasil para valer em meados dos anos 70, num contexto em que a sociedade civil brasileira crescia na resistência à ditadura. Aí aparece um peculiar conceito de

qualidade. Ainda na década de 1980, juntamente com este processo de elaboração da constituição, as primeiras proposições da Lei de Diretrizes e Bases foram lançadas, ainda que só tenha sido promulgada em 1996.

A constituinte que levou a elaboração da constituição de 1988, também chamada de constituição cidadã contou, entre outras, com uma subcomissão para as discussões dos temas da educação, a subcomissão de educação, cultura e esportes. Da subcomissão, os anteprojetos aprovados eram levados às comissões e, por fim, às comissões de sistematização. A participação da sociedade civil foi prevista na elaboração de anteprojetos, presença nas subcomissões e na apresentação de emendas na etapa da sistematização, a apresentação de projetos e a assistência das votações das subcomissões e comissões aconteciam de forma prevista neste processo. Diversos grupos e associações de professores e pesquisadores, movimentos sociais de trabalhadores da educação e estudantes foram ativos neste processo.

O que estava se debatendo na constituinte em termos de educação era desde o direito à educação, até o formato que a educação receberia e como seria feito seu investimento em termos de verbas. O principal conflito apresentado por Pinheiro (2005) é da questão público e privado. A autora apresenta o conflito enquanto um problema da própria qualificação do que é a educação pública, uma vez que se defendia a transferência de recursos para o setor privado e o oferecimento de educação gratuita, não necessariamente gerida pelo Estado, assim se atenderia a demanda do mercado. Porém, as associações e instituições que lutavam pela educação pública não reivindicavam apenas educação gratuita e sim educação pública no sentido de algo partilhado pela sociedade e que não deve estar atrelado a interesses privados.

Ao fim, a correlação de forças e a passagem na subcomissão, comissão e sistematização foi bastante árdua para os setores envolvidos na defesa da educação pública e então: “O texto aprovado confirmou a solução de conciliação. Apesar da correlação de forças desfavorável ao setor público, este disputou palmo a palmo com o grupo privado cada dispositivo, mesmo tendo que ceder mais do que avançar.” (PINHEIRO, 2005, p. 281).

A Lei de Diretrizes e Bases que foi promulgada em 1996 veio substituir a anterior, que vigorava desde 1961. O debate entre os intelectuais da educação em torno dos principais eixos

sociedade civil, segundo o qual tudo o que vem da sociedade civil é bom e tudo o que vem do Estado é ruim. Naquele contexto isso tinha sentido, o Estado era a ditadura e a sociedade civil, mesmo os organismos das classes dominantes que começavam a se descolar da ditadura, estava na oposição. Criou-se essa dicotomia maniqueísta, Estado de um lado, sociedade civil de outro.” (entrevista disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/?q=materias%2Fcultura%2Fcarlos-nelson-coutinho&page=0%2C2> acesso em 7/10/2016)

se iniciou ainda na década de 1980, tendo se dado em forma de textos e anteprojetos que posteriormente seriam incorporadas na elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases. Para tornar o trabalho mais profícuo, os autores envolvidos elaboraram um anteprojeto que poderia ser discutido e modificado pelo legislativo.

No livro-documento, como intitula Dermeval Saviani, *A nova lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas* (1997), o autor apresenta um relato como participante de associações pedagógicas que propunham diretrizes e bases para a educação, e relata os caminhos tomados até que o texto final fosse aprovado.

Os princípios que nortearam a elaboração da LDB por parte dos setores sociais engajados na luta pela educação pública se iniciaram com a insatisfação dos educadores e estudiosos da educação nas reformas educacionais feitas pela “tecnoburocracia” do regime militar. Segundo Saviani, os educadores se dividiram em dois vetores:

Aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não-dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja a expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir dos anos 70. (SAVIANI, 1997, p. 33)

O primeiro vetor foi representado pelas entidades científicas e o segundo pelas entidades sindicais e representativas de classe. Segundo o autor, o vetor econômico passou a incorporar cada vez mais demandas políticas e pedagógicas. Dessa forma, é possível observar o contexto de transição que se instaurou entre o fim do regime militar e a elaboração da LDB, que levou cerca de 10 anos para ser finalizada.

No que diz respeito à educação, as primeiras discussões sobre a LDB foram realizadas no âmbito da IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, no ano de 1986. No seu encerramento foi aprovada a chamada “Carta de Goiânia”, que serviria como proposta para as discussões sobre a educação na constituinte, posteriormente, na constituinte, muitos dos itens desta carta foram contemplados. No ano seguinte, em 1987 o autor se dedica à escrita de pontos mais gerais acerca das diretrizes e bases da educação, tendo concluído que seria importante pensar não só o conteúdo, mas também o formato da lei, sendo escrito ao fim um anteprojeto. Ressalte-se aqui a importância destacada nesse texto do anteprojeto às necessidades de formação básica dos jovens para a participação na sociedade. Segundo Saviani, foram conteúdos considerados imprescindíveis na participação ativa do cidadão na sociedade:

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade moderna; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, através das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar na definição de direitos e deveres. (SAVIANI, 1997, p. 38)

Quando se refere ao ensino de segundo grau, o autor define o papel da escola como “o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.” (SAVIANI, 1997, p. 39). Saviani apresenta também uma concepção de formação para o trabalho ligado à politecnicidade, diferenciando da formação de técnicos especializados, que seriam adestrados em técnicas produtivas. Essa demarcação feita entre formação de técnicos e politécnicos importa para a concepção de educação que se estava tentando se contrapor e que carregava as marcas do regime militar.

Esse envolvimento da sociedade civil na produção da LDB fez com que os participantes deste processo desenvolvessem expectativas em relação ao alcance e efetividade do que havia sido conquistado. Segundo Antônio Severino (2014), com quase 20 anos de promulgação da lei, já foram feitas inúmeras mudanças em seu texto. São 32 emendas (sendo 28 leis ordinárias e 4 decretos lei). Essa informação demonstra a continuidade do debate da problemática educacional e a prática frequente da atuação fragmentada e de interesses imediatistas. O autor busca demonstrar que apesar da quantidade de mudanças realizadas nesse tempo, essas estão sempre atreladas à operacionalização funcional do mercado de trabalho. Severino registra, também, que em sua percepção, a inclusão das disciplinas filosofia e sociologia, da qual trato nesta dissertação, não é suficiente para a construção histórica de uma autêntica cidadania.

2.3 A educação mínima e o cidadão produtivo

Em relação às discussões sobre a educação e seus objetivos, o trabalho sempre figura como dimensão importante da formação na educação básica. O trabalho pode ser entendido como dimensão importante para a realização do cidadão integral. Embora tenha sido tratado aqui de dois períodos diferentes e de ideias formuladas com finalidades diferentes, pode-se marcar a aparição da formação para o trabalho como um ponto importante da educação

escolar. No período de redemocratização do país, essa defesa se faz de forma a romper com as concepções de formação para o trabalho que dizem respeito somente à formação técnica, por isso Saviani (1997) está defendendo o modelo politécnico de trabalhador, que seria a percepção mais ampla e menos mercadológica do trabalho.

Porém, com a ascensão e expansão da ideologia neoliberal, a educação se reveste com seu formato e, segundo Giron (2008):

Trata-se da crescente subordinação da educação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores, e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor. (GIRON, 2008, p. 20)

Além do aspecto dos ganhos mercadológicos que a educação pode oferecer, a ideologia neoliberal também se apresenta na produção de um trabalhador competitivo e com pouca noção de pertencimento social, sendo assim, apesar de todo apelo da sociedade civil engajada em formar um trabalhador com múltiplas habilidades e capacidade de enxergar seu papel social, o mercado ainda demanda um trabalhador que se entenda como responsável pelo seu próprio sucesso e incumbido de sua qualificação. Esse estímulo à competição pode acabar por mascarar o peso que as desigualdades estruturais desempenham nas diferentes trajetórias em termos acadêmicos e profissionais. Giron (2008), apresenta a ideia de que a educação aqui estará alinhada com a concepção de qualidade total, que faz parecer que se está preocupado com a formação eficiente dos alunos, dos profissionais da educação e a formação necessária para o mercado de trabalho, porém ressalta que:

Representa, no entanto, mais um ponto de vista empresarial do que educacional, visto que traz em seu bojo um raciocínio tecnicista baseado na produtividade e objetivando a performatividade na educação. A “escola de qualidade” defendida pelos neoliberais, é aquela que apresenta um ensino e uma gestão eficiente para competir no mercado, referendando a ideia de que o aluno é um consumidor do ensino e o professor um profissional bem treinado, tendo como principal incumbência preparar os educandos para, mais tarde, inserirem-se no mercado de trabalho. (GIRON, 2008, p. 21)

Isso fomenta a ideia de que não há desigualdade social, existem sim indivíduos que estão mais aptos e investiram mais na sua educação e, por isso, obtém mais sucesso na competição do mercado (GIRON, 2008, p. 21).

Nesse sentido, a desarticulação entre os trabalhadores fomentada no contexto da competitividade pode entrar em conflito com a própria concepção de cidadania que teve papel do movimento dos trabalhadores durante a revolução industrial e na ascensão do capitalismo

em sua conquista, na medida em que foram os movimentos mais engajados na conquista dos direitos sociais.

Para entender o conceito de cidadania, como ela é entendida predominantemente nas ciências sociais, que está baseada no modelo proposto por T.H. Marshall, do processo de aquisição dos três direitos: civis, políticos e sociais, precisamos iniciar pensando o período de nascimento dessa conquista de direitos. A cidadania nasce como uma concepção burguesa, com ênfase no direito civil e na possibilidade da celebração de contratos (principalmente entre proprietários e trabalhadores), a partir da atuação dos trabalhadores e a sua tomada de espaço nas pressões perante o Estado é que essa concepção de cidadania se expande.

O indivíduo neste primeiro momento era o proprietário, o objetivo principal era instrumentalizar a posse da terra (num primeiro momento antes da industrialização) ou do próprio trabalho, como forma de promover o modo de produção nascente. Quem tinha maior interesse na estabilidade e equilíbrio desta sociedade era o proprietário burguês. Nesse caso, foi preciso convencer os não-proprietários dos meios de produção que eles estavam numa relação entre iguais, dispondo de sua própria capacidade de trabalho para trocar e obter benefícios ou, quando não era possível a aceitação disso pelo trabalhador, o Estado age coercitivamente. O que se vê, consequentemente é a dupla vantagem do capitalista, que agora tem sua posse garantida pelo Estado e pode, livremente, dispor do trabalho daquele que deseja vender a ele.

Como Coutinho (1997) apresenta em sua discussão, a primeira conceituação de Marx sobre o Estado, onde este é o comitê da classe dominante, perde um pouco a sua aplicação, quando a classe trabalhadora começa a fazer parte da disputa, a coerção deixa de ser um instrumento eficaz, uma vez que o trabalhador era peça chave para a continuidade dos negócios capitalistas. É aí, que retomando Gramsci, o autor apresenta a concepção de consentimento.

O trabalhador passa a remodelar a concepção de cidadania, reivindicando para si a participação na vida pública e retorno do Estado para suas necessidades. O direito de participação nas decisões públicas (direito político) e da participação na riqueza coletiva (direitos sociais) nasce da pressão exercida pela classe trabalhadora nesse Estado mediador. O Estado precisa responder a esse grupo social que faz parte do que Gramsci denomina Sociedade Civil, situado entre a Sociedade Política e a Sociedade Econômica, onde se estabelecem relações de poder, disputas e articulações em torno de interesses. Para a sua

própria manutenção, o Estado necessita a partir dessa socialização política negociar, para que haja um consentimento e manutenção da hegemonia. Ora, é então da luta dos trabalhadores que constrói os chamados direitos de cidadania em trio que conhecemos atualmente.

Por mais que se pense que a conquista dos direitos se dê numa dinâmica harmoniosa, ou que ela se torna plena, Saes (2003) exhibe os conflitos existentes para além desse cenário exposto por Marshall e os próprios limites que a cidadania encontra enquanto estiver no contexto capitalista, uma vez que a plena participação na comunidade política prescindiria de condições igualitárias entre os indivíduos na sociedade.

Para estabelecer a produção manufatureira foi necessário educar indivíduos que antes estavam acostumados ao trabalho autônomo. Ainda mais acentuada foi essa necessidade quando a mecanização e a industrialização se modernizaram. Para tal, foi preciso o rompimento com o pensamento religioso e a passagem para o domínio da razão e da técnica. Assim, a educação mínima foi defendida pelos liberais como forma de nivelamento de um grupo que precisaria atuar no âmbito de uma produção mecânica e coletiva. Aqui não se trabalha apenas na habilitação técnica, mas talvez principalmente na doutrinação dos corpos em função de um novo comportamento imperativo. Pelo menos em seu primeiro momento, após isso a educação passa a ser cada vez mais uma reivindicação dos próprios trabalhadores, como um direito social, que em diversos momentos é visto como forma de emancipação. Ainda que reivindicada, a educação não deixa de ser um espaço de formação de um consentimento, através da instauração de práticas corporais e intelectuais, como o caso da competitividade cada vez mais estimulada no cenário da acumulação flexível.

A reflexão de Ester Buffa (2010) acerca da educação e cidadania burguesas nos apresenta a educação universal, como proposta da efetividade na igualdade social. Essa educação universal e niveladora, por sua vez, justifica a desigualdade, pois seria essa base que daria a todos as mesmas oportunidades na ordem individualista e concorrencial. Esse destaque individual faz com que não se pense em formas coletivas de superação das dificuldades, pois os mais capazes podem prover seu conforto e bem-estar, aqueles que não obtiverem êxito falharam no aproveitamento das oportunidades.

Ainda assim, identifica-se uma escola inicial para todos os indivíduos, porém num segundo momento se dividirão entre aqueles capazes de desenvolver um pensamento superior e aqueles que realizarão os trabalhos manuais e com menor reconhecimento social. Essas

concepções iniciadas no fordismo, principalmente a justificativa das desigualdades, estão cada vez mais arraigadas no modelo da acumulação flexível e no discurso neoliberal.

E no caso brasileiro, que nem esse princípio básico oferece? Vivemos uma educação desigual, porém contamos com uma legislação bastante ambiciosa em termos de objetivos, que, em diversos momentos, não se realizam na prática. Nesta luta dos trabalhadores, Buffa observa a característica dos direitos na democracia burguesa:

Apesar disso, o Brasil, país capitalista, caracteriza-se por ser uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles (BUFFA, 2010, p. 28)

E continua sua reflexão, pensando a condição de desigualdade na educação brasileira,

Quanto à educação, um dos direitos do cidadão, o que se oferece à maioria da população é uma rede escolar precária em todos os sentidos, e mesmo com escolas funcionando [...] não chega a atender todas as crianças em idade escolar. Para as crianças consideradas carentes, surgem a toda hora propostas de planos cada vez mais assistencialistas. (BUFFA, 2010, p. 29)

Ester Buffa escreve esse texto no fim da década de 1980 e, logicamente, a educação brasileira sofreu muitas mudanças de lá para cá, principalmente depois da universalização¹⁵ da educação. Porém, não se pode negar que a qualidade da escola pública ainda tenha muitos pontos de fragilidade, quando não, está repleta de iniciativas de grupos privados específicos, encampando ganhos financeiros e ideologias através da educação. Esse ponto da escola habitada por esses projetos é muito importante para pensar a nova conjuntura que se impõe e como a escola passa a ser vista pelos grupos empresariais.

Do fordismo-taylorismo, onde os movimentos eram minuciosamente controlados, a atividade era altamente especializada e repetitiva, a vigilância era ostensiva e o tempo era marcado, passamos a uma ordem que se opõe a rigidez produtiva anterior, não deixando de ser diferente a atuação do trabalhador, que a partir de então passou a ganhar várias funções. Esse novo trabalhador será conhecido como polivalente. Nessa passagem o controle também ganha novo contorno, deixa de ser tão aparente e toma-se de uma sutileza que preza pelo autocontrole dos trabalhadores e se concentra na avaliação dos resultados (ANTUNES, 2002). Passar para essa ordem, com certeza não foi algo ameno, foram necessárias formas de educação que dessem ao indivíduo essa noção de proatividade e iniciativa, não de forma

¹⁵ A universalização da educação é um dos compromissos da lei de diretrizes e bases de 1996, porém sua realização ainda encontra muitas falhas, uma vez que diversas regiões do país ainda sofrem com o analfabetismo e evasão escolar. Outro ponto a ser evidenciado é a forma como o processo de universalização é posto em prática, visto que a escola pública brasileira sofre de diversos problemas de investimento e estrutura.

agressiva, mas tão submisso que se apresenta como a vontade própria do trabalhador. A própria desagregação dos trabalhadores se origina desta reestruturação, através de processos de terceirização que se dão em escala mundial. Não se pode esquecer que além de fisicamente, esses trabalhadores estão fragmentados como classe, uma vez que a competitividade é altamente estimulada e os trabalhadores não estão seguros em seus postos de trabalho, frente ao grande exército industrial de reserva¹⁶ formado nessa nova conjuntura, que reduz os quadros fixos e enxuga o quadro de funcionários.

Do que se trata esta fragmentação? Ela se impõe como um limitador da organização dos trabalhadores frente aos problemas enfrentados e ao mesmo tempo limita a conquista e ampliação da cidadania. Pode-se dizer que da mesma forma que o Estado, de natureza burguesa, precisou abrigar questões referentes ao trabalhador e a sua coerção precisa diminuir, as novas questões relativas ao trabalho, como peça central da produção capitalista, necessitaram de novos moldes que não interrompessem o interesse do capital. As formas de cooptação da ideologia neoliberal, através do trabalho, são apresentadas por Alves:

Por um lado, a captura da subjetividade do trabalho através de uma luta ideológica vigorosa, expressa nos investimentos em estratégias de manipulação do consentimento operário, tais como os Programas de Qualidade Total, CCQ's etc. Por outro lado, mais cruel ainda, a destruição do coletivo operário, através da terceirização, da descentralização produtiva e do desemprego, umas das maiores marcas das políticas neoliberais. (ALVES, 2000, p. 113)

Entendo, portanto, que esta nova forma de estruturação do trabalho moldou um pensamento cada vez menos coletivista e assentou um consentimento em torno da ideia de competição. Esta configuração impossibilita a organização dos trabalhadores, algo que já se

¹⁶ “Expressão empregada por Karl Marx para designar o conjunto dos trabalhadores desempregados. A esse mesmo contingente humano ele deu também a denominação de população relativa excedente. Ao contrário de todos os economistas que o precederam, Marx analisou a existência do exército industrial de reserva como um fenômeno inerente à própria produção capitalista. Para ele, os capitalistas, a fim de vencerem os concorrentes, são obrigados a empregar continuamente novas máquinas, com o intuito de baratear os custos de produção e aumentar a produtividade do trabalho. O emprego de novas máquinas e novos equipamentos leva à diminuição da parte relativa à mão de obra, o que provoca o chamado desemprego tecnológico. Marx analisa também outras formas de criação do exército industrial de reserva: mão de obra de jovens que não são absorvidos em sua totalidade pelo mercado de trabalho; trabalhadores agrícolas que têm empregos temporários ou que se deslocam para a cidade em decorrência da mecanização da agricultura; pequenos proprietários e artesãos arruinados. Marx salientou o fato de que o capitalismo, mesmo em época de prosperidade, necessita da existência de um número razoável de trabalhadores desempregados com a finalidade de impedir uma maior pressão sobre o preço dos salários.” (SANDRONI, 199, p. 229.). Em virtude das mudanças empregadas no modelo de acumulação flexível, existe a ampliação do exército industrial de reserva e o aumento da competitividade entre os trabalhadores.

percebe através da derrocada dos sindicatos, não só em número de associações, mas na perda da capacidade de organização da classe, passando a organizar interesses de categoria e se concentrarem em ganhos imediatos. Como expandir, ou ainda, preservar os direitos, principalmente os sociais, nesse cenário? A própria cidadania passa a ser uma questão, uma vez que ela prescindiria da posse dos três tipos de direitos (civis, políticos e sociais), e como apontado por Coutinho (1997), só foram expandidos através da luta dos trabalhadores organizados.

Através do caminho proposto, conclui-se que os trabalhadores pleiteiam a cidadania e se apropriam do Estado como arena de disputas, assim, o Estado, que defendia fundamentalmente os interesses burgueses, precisa de outra forma que não a coerção para manter o equilíbrio. Então, ao longo do tempo, foram necessárias barganhas para que pudesse existir o controle sobre o trabalhador, sem que fosse utilizada apenas a força física. A isto Gramsci chamou consentimento.

A consciência gerada em meados do século XX pela acumulação flexível instaura uma sociedade ainda mais competitiva que no modelo fordista. A partir de então, o foco é no indivíduo e suas características valorizadas pelo mercado – vide capital humano no Brasil – e, contribui para o estabelecimento desta ordem, o grande exército industrial de reserva intensificado pela reestruturação produtiva.

O sindicalismo pouco articulado entre os trabalhadores visualizado na sociedade atual pode nos indicar a crise que a fragmentação do trabalhador tem gerado para a própria conquista e ampliação de direitos e a continuidade no processo de cidadania. Mais ainda, essa crise prejudica o surgimento de uma sociedade verdadeiramente marcada pela democracia como soberania popular, conceito que guarda forte ligação com a ideia de cidadania (COUTINHO, 1997).

Mas seria a própria escola a motivadora da competitividade? A escola está alicerçada na concepção do trabalho e da cidadania, cidadania que está frequentemente ligada à participação na vida pública e na preocupação com as questões comunitárias e ao mesmo tempo estimula um individualismo na questão da inserção e crescimento no mercado de trabalho. Estaria aqui a chave do freio às articulações políticas dos trabalhadores? É aqui que o sentido de cidadania é esvaziado e o consentimento se instaura?

A promoção desses dois princípios, competição e cidadania, é abordada por Sobral:

Ou seja, a educação é importante para o país enquanto condição de competitividade, no sentido de permitir a entrada no novo paradigma produtivo que é baseado, sobretudo, na dominação do conhecimento. Porém, a educação também é considerada relevante no que se refere ao seu papel de diminuição das desigualdades sociais, ou seja, como promotora de cidadania social. Dessa forma, o desenvolvimento é obtido através de uma maior competitividade dos indivíduos, das empresas e do país no mercado internacional, bem como através de uma maior participação social dos cidadãos. (SOBRAL, 2000, p. 6)

Ao mesmo tempo em que há uma ideia de que a própria atuação dos indivíduos constrói uma sociedade melhor e mais justa, ela se propõe a capacitar os indivíduos para que estes possam concorrer na sociedade e para obter sucesso no mercado de trabalho. Eis aqui o impasse: o meio de conquista da cidadania é a organização dos trabalhadores, porém, o foco no indivíduo retira a potência e a possibilidade da luta através da união.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE O PAPEL DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Depois de apresentar o cenário anterior à aprovação da lei que incluiu a sociologia no ensino médio, o desenvolvimento dos dois projetos de leis tramitados na Câmara dos Deputados e feita a reflexão sobre a concepção de cidadania, educação e cidadão produtivo, posso passar aos documentos produzidos pelo Legislativo Federal durante esse processo. Os documentos analisados aqui são formados pelos projetos de lei, justificativas, atas e pareceres. Esse capítulo também conta com as entrevistas realizadas com personagens centrais desse processo e que ajudaram a elucidar a pesquisa.

O foco analítico neste capítulo será os sentidos atribuídos à sociologia pelos parlamentares durante o processo. Conforme apresentado anteriormente, a importância do ensino de sociologia na educação básica era consensual nos discursos proferidos. Os parlamentares que se opuseram à inclusão da disciplina o faziam baseados em argumentos relacionados à criação de despesas ou questões técnicas em relação aos professores habilitados a ensinar sociologia na educação básica.

Diferente do que pode parecer, a importância da análise desses documentos e dos discursos dos parlamentares não está nos posicionamentos favoráveis ou contrários. A relevância reside no próprio conteúdo sobre a disciplina e seu papel na formação dos jovens secundaristas. Seguindo este viés, será possível entender a que objetivos a disciplina deveria atender na concepção dos parlamentares, figuras cruciais na inclusão da sociologia no currículo da educação básica. Podemos entender também que esses discursos representam ideias acerca da educação e suas finalidades.

Os documentos e os discursos contidos neles acerca dos objetivos e necessidade de inclusão da sociologia no Ensino Médio serão analisados sob a ótica da ideologia. O objetivo é identificar as ideologias que informam os indivíduos que se posicionaram sobre a disciplina no Congresso Nacional. Para tal, explorarei o conceito de ideologia entre alguns autores marxistas que buscaram entender a circulação e a hegemonização de ideias na sociedade.

A principal contribuição do conceito de ideologia na análise dos discursos que realizarei nesta dissertação será na ampliação da visão sobre o que está expresso no texto ou

na fala que será tomada como produto de uma realidade social envolta em condições reais e objetivas. Ou seja, isso significa que não tomarei o texto como expressão da realidade, mas como produto dela e informada por um contexto social que a fará ganhar um sentido prático.

A análise sociológica da ideologia será empregada com o objetivo de entrever as diversas camadas que constituem o discurso acerca da realidade e buscar o conteúdo prático que envolve este discurso. Isso significa que, quando trato de educação e o seu papel de formação de trabalhadores que atuarão no mundo produtivo, tentarei entender como se promove a ideia de cidadania que abarca diversas posições políticas dos atores que estão produzindo discursos, ainda que esses discursos possam ter razões e finalidades diferentes.

3.1 Educação e ideologia

A conjunção entre ideologia e educação é muito fértil para a análise aqui proposta. Uma vez que a educação é o veículo de socialização dos valores de uma sociedade, ela se apresenta como importante ferramenta na manutenção das relações sociais. Não se trata de vê-la como produtora das relações de dominação, mas como elemento que contribui para a formação e reprodução da força de trabalho como mercadoria.

Chauí, em seu texto intitulado educação e ideologia (2016), nos apresenta algumas reflexões sobre os dois temas. A definição de ideologia utilizada pela autora a coloca como pensamento arraigado e formador de como se deve pensar, agir e sentir. Este pensamento objetiva a produção de uma aparente universalidade que deriva dos interesses e do ponto de vista da classe dominante nas relações sociais e que se mostra eficiente ao passo que “não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos” (CHAUÍ, 2016, p. 247).

A lógica da ideologia se funda em dois mecanismos, a lacuna e a “eternidade”. Isso quer dizer que ela se apresenta como natural e eterna, oculta seu próprio nascimento e os “brancos” são essenciais para a sua preservação, pois escondem sua origem. A ideologia cumpre o objetivo de dissimular as diferenças sociais e tem sua “gênese imaginária sustentada por determinadas ‘teorias’ da história nas quais ideias, como as de progresso ou de desenvolvimento, têm a finalidade de colocar o presente como uma fase necessária do desdobrar do passado e do advento do futuro” (CHAUÍ, 2016, p. 247-248).

A autora apresenta a ideia de progresso como atributo da burguesia em suas raízes; atualmente a ideologia burguesa se centra na ideia de “racionalidade, organização e planificação”. A autora identifica o surgimento do discurso ideológico quando se passa do discurso de para o discurso sobre:

quando o discurso da unidade social se tornou realmente impossível em virtude da divisão social, surgiu um discurso sobre a unidade; (...)Ora, essa passagem do discurso de ao discurso sobre caracteriza várias de nossas atividades intelectuais, como a ciência (a psiquiatria que fala sobre a loucura, a sexologia que fala sobre o sexo, a tecnologia que fala sobre o trabalho, a pediatria que fala sobre a criança), a filosofia (que fala sobre as coisas e sobre as ideias) e, talvez, a pedagogia, discurso sobre a educação. (CHAUÍ, 2016, p. 248)

A ideologia também foi abordada em relação à educação por Michael Apple (2006). Em seu livro *Ideologia e Currículo*, Apple aborda a difusão da ideologia através da estrutura curricular em suas prescrições e suas formas mais sutis, chamada de *currículo oculto*. Ele parte da perspectiva da hegemonia e da não neutralidade do processo educativo. Sua visão de currículo e educação escolar se relaciona à ideologia pois acredita que a vida cultural está dominada pelas estruturas produtivas de como se produz e se circula. Sua preocupação é em voltar-se “às relações entre dominação econômica e a dominação cultural, isto é, ao que aceitamos como dado e que parece produzir “de modo natural” alguns dos resultados parcialmente descritos por quem tem se concentrado na economia política da educação.” (APPLE, 2006, P. 36). Para superar a noção mecanicista de superestrutura que se apresenta como determinada pela base econômica da sociedade, Apple recorre a Raymond Williams e sua reconstituição do conceito de hegemonia, entendendo que no meio desta determinação da estrutura sobre a superestrutura existe uma série de relações e ações humanas. Por isso, Apple destaca que:

A hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39)

O tema investigado nesta dissertação, o significado de formação para a cidadania que, como veremos adiante está associada à ideia de reflexão crítica sobre a realidade, encontra o que Apple chama de um currículo “orientado ao processo de formação”, que é defendido pelos movimentos em prol da reformulação do currículo. Segundo ele:

Ensinamos a “investigação” social como um grupo de “habilidades”, como uma série de métodos que capacitarão os alunos “a aprender como investigar por conta própria”. Embora isso seja com certeza melhor do que os modelos de memorização automática de ensino que prevaleciam nas décadas anteriores, pode também ao mesmo tempo despolitizar o estudo da vida social. (...) Importa o fato de que aquilo sobre o que está se “refletindo criticamente” é em geral vazio, anistórico, parcial e ideologicamente enviesado. (APPLE, 2006, p. 40-41)

O tema da formação de um cidadão reflexivo e crítico contido nas discussões sobre a inclusão da disciplina no ensino médio versa sobre a possibilidade que a cidadania traria na formação dos jovens para a análise da realidade social. Segundo a investigação dessa pesquisa, essa ideia de cidadania é carregada de valores e concepções preestabelecidos de como se deve comportar politicamente e socialmente. Ao mesmo tempo, esse ideal de cidadania se choca, como apresentado no capítulo anterior, com a crescente individualidade estimulada na educação e no trabalho, o que dificulta o desenvolvimento da organização por conquista de direitos por parte dos trabalhadores.

Ainda me valendo da contribuição de Michael Apple, recorro a sua concepção de currículo oculto para refletir os limites do discurso sobre a transformação da escola e da sociedade através da inclusão da sociologia no currículo escolar. O currículo oculto é uma forma sutil de ensinar normas, regras e valores na vida prática escolar. Dessa forma, com a hierarquia, a distribuição de poder, as expectativas, a escola cumpre um papel mais profundo do que se pode visualizar ao observar as disciplinas e conteúdos dispostos num programa nacional ou em leis que propõem disciplinas na educação básica. Por mais que houvesse a crença, por parte dos movimentos engajados na reintrodução da disciplina, no seu valor de transformar o ambiente escolar e dotar os alunos de uma visão crítica da realidade, a inserção dessa disciplina se dá nessa estrutura oculta e o professor, seus métodos de avaliação e sua prática cotidiana acabarão por fortalecer valores que podem não ter sido premeditados.

Voltemos aqui a Chauí, quando aborda as diversas tentativas de se resolver ou subverter a ideologia através do preenchimento das suas lacunas. Segundo a autora, existe uma postura de conscientização que vem ocupando as velhas ideologias, onde se entende que há uma atitude de iluminação do indivíduo “vazio e dócil”. A autora faz sua crítica a essa ideia de conscientização na qual, segundo ela, “reedita-se sob nova roupagem o conservadorismo e o autoritarismo da educação que se pretendia combater.” (CHAUÍ, 2016, p. 255). É importante destacar que a autora entende que as lacunas constituem a própria ideologia e que é nela que a ideologia sobrevive, portanto:

Em geral, é pela oposição entre o lacunar e o pleno que se costuma distinguir ideologia e ciência. Ora, não há qualquer possibilidade de tornar o discurso ideológico um discurso verdadeiro pelo preenchimento de seus brancos. Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava. Não é, pois, a ampliação ou a plena explicitação das representações ideológicas que constituem uma crítica da ideologia transformada em ciência, mas a destruição das representações e das normas pela destruição de seus andaimes, isto é, as lacunas. (CHAUÍ, 2016, p. 247)

Tendo abordado o que se produziu acerca da ideologia e a educação, posso partir para a análise do discurso e a apreensão da ideologia contida nele. Para entender os discursos sobre a sociologia e o que se entende por formação do cidadão é necessária a compreensão da constituição ideológica dos discursos.

3.2 A ideologia no discurso

Entender como a ideologia se imprime na linguagem é relevante para entender a expressão da visão de mundo nos discursos que irei analisar neste capítulo. Para a realização desta tarefa, recorri a Fiorin (1998) em seu livro *Linguagem e ideologia*, onde apresenta as interferências da ideologia no discurso. Fiorin apresenta a definição de discurso, distinguindo-o da fala, uma vez que ele é a própria construção individual de pensamentos que se expressam através da fala.

O autor recorre a Marx e Engels como os primeiros a perceberem a vinculação entre linguagem e vida social, rompendo com os idealistas que consideravam a linguagem como uma dimensão autônoma, por isso, segundo o autor “O primeiro cuidado é, pois, não considerar a linguagem algo totalmente desvinculado da vida social nem perder de vista sua especificidade, reduzindo-a ao nível ideológico.” (FIORIN, 1998, p. 9).

Nos discursos, existem diversos elementos que devem ser considerados, como a construção sintática, pois a estrutura do discurso é onde se encontra a manipulação consciente, ou seja, onde se escolhem elementos capazes de convencer os indivíduos da naturalidade do que se está apresentando.

O autor apresenta a ideologia como naturalizadora da realidade social, nos dando alguns exemplos acerca de discursos que buscam apresentar uma visão que acomoda os sujeitos à realidade social, apresentando-a como inevitável:

O campo das determinações inconscientes é a semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. Esses elementos surgem a partir de outros discursos já construídos, cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas. Esses elementos semânticos, assimilados por cada homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo. Por isso certos temas são recorrentes na maioria dos discursos: os homens são desiguais por natureza; na vida, vencem os mais fortes; o dinheiro não traz felicidade, etc. A semântica discursiva é o campo da determinação ideológica propriamente dita. Embora esta seja inconsciente, também pode ser consciente. (FIORIN, 1998, p. 19)

O discurso predominante na defesa da sociologia como disciplina necessária na formação básica gira em torno do tema cidadania. Desta forma, mesmo que não pertencendo ao mesmo espectro político (direita, centro ou esquerda), o tema da cidadania unia os parlamentares na defesa da sociologia. Ainda que esse tema possa parecer neutro, uma vez que a cidadania é apresentada como dimensão da vida pública e necessária para a convivência social, acredito que ela possa receber diferentes significados. Mesmo que a sociologia possa ter recebido a mesma incumbência da Educação Moral e Cívica, durante a ditadura militar (MONTEZ, 2015) no que diz respeito à socialização política, nos dois períodos a que elas estão vinculadas, seu conteúdo se apresenta de forma diferente. Sendo assim,

É no nível superficial, isto é, na concretização dos elementos semânticos da estrutura profunda, que se revelam, com plenitude, as determinações ideológicas. Os discursos que consideram a liberdade como “direito à diferença”, ou como “não-exploração da força de trabalho” pertencem a universos ideológicos diferentes. (FIORIN, 1998, p. 21)

Os discursos realizados acerca da visão de mundo dos indivíduos podem se estabelecer de formas diferentes, como apontado por Fiorin. Eles podem ter a forma de linguagem figurativa ou não-figurativa, que representam figura e tema, concreto e abstrato. Segundo ele, “O discurso figurativo é a concretização de um discurso temático” (FIORIN, 1998, P. 24). Nos textos não-figurativos a ideologia manifesta-se com toda clareza no nível dos temas. Nos textos figurativos, essa relação ocorre na relação tema-figuras.

Esses discursos terão um nível maior ou menor de evidência sobre a visão de mundo de seus autores e nem sempre as indicações da ideologia se darão pelo tema em si, mas em figuras que buscam ilustrar o que se pensa acerca de um tema. Um exemplo seria, no caso da

cidadania que é caro a este trabalho, o do cidadão como um sujeito participativo nas questões sociais.

Nesses discursos estarão embutidos a ideologia, que Fiorin, na esteira do pensamento marxista, define como:

A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia. Como ela é elaborada a partir das formas fenomênicas da realidade, que ocultam a essência da ordem social, a ideologia é “falsa consciência”. (FIORIN, 1998, p. 28)

E continua abrangendo o conceito de ideologia como uma visão de mundo oriunda das classes sociais e formulada a partir de suas vivências:

Podemos então afirmar que não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo o conhecimento está comprometido com os interesses sociais. Esse fato dá uma dimensão mais ampla ao conceito de ideologia; ela é uma ‘visão de mundo’, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social (FIORIN, 1998, p. 29)

O autor afirma, então, que a ideologia é construída pela realidade e formadora dela, porém, sua última instância de determinação é o nível econômico. No caso aqui observado, quando falamos em educação esta se constitui num espaço de organização da sociedade capitalista, uma vez que se torna um patamar de ingresso no mercado de trabalho. Portanto, ideologicamente, no sentido de visão de mundo e num sentido prático de formação da classe social subalterna, ela abriga interesses que vão desde a propagação de determinadas ideias que podem auxiliar na criação de uma hegemonia para as classes dominantes, quanto na formação de um tipo de trabalhador adequado às necessidades do mercado. O autor aponta que “o discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo da sua vida. O homem aprende a ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala” (FIORIN, 1998, p. 35). A ideia de que a consciência é individual nasce da relutância em reconhecer que o indivíduo não é de todo livre. Desconsiderando, então, que não existe quem seja livre de coerções sociais.

Outro ponto em relação aos textos aqui analisados é a respeito da sua natureza, se são escritos ou se são orais. Nos documentos listados para a análise, há aqueles que são textuais, como os textos dos projetos de leis e pareceres e aqueles que são discursivos, como as

discussões registradas em ata. O autor diferencia o discurso, aquele em que há um falante que não conta com a possibilidade de editar o que diz. Esse falante é o suporte da ideologia, ele transmite o pensamento de seu grupo social. Já o texto é o espaço da liberdade individual, uma vez que o falante pode organizar o seu discurso.

Dessa forma, o discurso acaba sendo visto como pessoal, quando na verdade é condicionado e social. O discurso carrega uma imagem de individualidade, quando na verdade se trata de uma coação social. Fiorin chama o enunciador de *suporte de discursos*. Sobre o agente discursivo, conclui o autor:

Na medida em que as formações discursivas materializam as formações ideológicas e estas estão relacionadas às classes sociais, os agentes discursivos são as classes e as frações de classes. Tornamos a lembrar que, embora haja diferentes formações discursivas numa formação social, a formação discursiva dominante é a da classe dominante. (FIORIN, 1998, p. 43)

O autor está se opondo à ideia de liberdade do enunciador, mostrando que todo discurso é pautado em ideias advindas da realidade. Não exclui, no entanto, que este enunciador discursivo critique criticamente sobre a realidade, mas localiza esse tipo de discurso também como produto da realidade, seus conflitos e suas contradições.

Apesar da aparência de se buscar com a análise do discurso desvelar a realidade ideológica, Fiorin destaca que a análise do discurso não é investigação policial. Com isto, ele quer dizer que não é papel da análise do discurso julgar se ele contém verdade ou mentira, mas que o discurso revela as visões de mundo inerentes às relações estabelecidas na realidade social e é essa relação que pode ser interpretada.

O discurso contém apreciação da realidade e pode carregar estereótipos. Acerca dos estereótipos, ou seja, das visões construídas sobre o social que podem obter uma carga positiva ou negativa, o autor aponta:

O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos do comportamento humano que são valorizados positiva ou negativamente. Ele veicula os tabus comportamentais. Esses estereótipos entranham-se de tal modo na consciência que acabam por ser considerados naturais. (...) Não devemos esquecer que os estereótipos só estão na linguagem porque representam a condensação de uma prática social. (FIORIN, 1998, p. 55)

Neste sentido, o autor aponta “que o discurso é, ao mesmo tempo, prática social cristalizada e modelador de uma visão de mundo.” (FIORIN, 1998, p. 56). Esta observação é importante para a realização do estudo aqui empreendido, pois nos discursos políticos

realizados sobre a inclusão da sociologia na educação básica, podemos encontrar alguns estereótipos, ou seja, constructos sobre a realidade que são disseminados através da linguagem e passam a ter influência na naturalização dos indivíduos acerca de determinados temas.

Os discursos estudados nesta dissertação apresentam um estereótipo que faz parte da questão central desta investigação: o que é o cidadão a que os discursos e documentos se referem? Eles trazem em si uma concepção altamente naturalizada do que seria este papel, suas atribuições e a sua origem na educação escolar, bem como a ideia de que a sociologia poderá ajudar a modelar esse tipo de cidadão almejado. Para entender o que se entende por isso, é necessário investigar os documentos textuais e discursivos, além das entrevistas que foram pautadas sob este tema.

A ideologia sobre a liberdade e igualdade instauradas pela burguesia exemplificam a construção de uma visão de mundo baseada no ponto de vista de uma determinada classe e que atendem aos interesses de certa manutenção da dominação. A construção dessa ideologia burguesa se assentou num discurso repleto do dever-fazer e do não dever-fazer enquanto indivíduo na sociedade burguesa, em comparação ao antigo regime, onde a burguesia não era a classe dominante.

De certa forma, essas ideias de liberdade e igualdade estão presentes no objeto refletido neste trabalho, uma vez que o ideal de cidadão e de cidadania está atrelado a uma participação política em que os indivíduos gozam de direitos que os tornam aparentemente iguais. Acerca disto retomarei na análise dos documentos.

Por fim, concluo que a linguagem não é elemento da superestrutura, porém ela é o suporte e veículo das formações ideológicas. A linguagem em si existe antes mesmo da sociedade de classes, porém o discurso que é veiculado por ela se apresenta como elemento da superestrutura. O uso dessa linguagem é uma forma de ação no mundo, fazendo agir ou reforçando e desmontando discursos.

A análise empreendida neste trabalho se apoia na concepção apresentada de ideologia e a sua manifestação na linguagem. Os discursos que serão apresentados contem suas formações ideológicas advindas da realidade social e buscarei suas raízes, tomando o discurso como um estimulador da ação e também um reforçador ou desmontador da ideologia dominante.

3.3 Os documentos analisados

As fontes utilizadas nesta pesquisa foram as próprias bases de dados do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Conselho Nacional de Educação. Esses documentos são encontrados nos sites das instituições, através de busca. Os principais são projetos de leis, pareceres e atas, dentre outros. Os documentos da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação foram obtidos tanto pelo site quanto através de doação pelo conselheiro César Callegari. A Pesquisa de Gustavo Cravo (2014) foi utilizada como base para o levantamento das fontes.

Os principais documentos analisados são o PL 3178/97, de autoria do deputado federal Padre Roque Zimmermann do PT do Paraná e o PL 1641/2003 do deputado federal Ribamar Alves e as atas de discussões que foram geradas no Senado Federal e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O primeiro projeto tem como característica principal a predominância da filosofia nas justificativas para a inclusão, sendo as mesmas considerações válidas para a sociologia, segundo o documento. Após o veto presidencial do presidente Fernando Henrique Cardoso a esse projeto, seguiu-se, em 2003, o PL 1641/2003, apresentado pelo deputado federal Ribamar Alves do PSB do Maranhão que apesar da defesa em seu parecer, novamente, da inclusão do par de disciplinas, dessa vez não menciona a sociologia, nem em observação. Esses documentos trazem consigo pareceres das comissões especiais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Além dos projetos, que conforme citado são centrais na pesquisa, recorro aos pareceres e atas de sessões do CEB/CNE, para entender a posição da instituição vinculada ao executivo que tem funções deliberativas e reguladoras das políticas públicas de educação e demais documentos que apresentam as discussões ocorridas no Congresso Nacional.

Para enriquecer a análise dos projetos de lei e pareceres, entendendo-os como documentos fundamentais para a pesquisa, foram realizadas entrevistas que serão fontes importantes para a reconstituição do processo pesquisado. Inicialmente seriam entrevistados apenas os dois ex-deputados responsáveis pela defesa dos projetos de leis na Câmara dos Deputados. Porém, mostrou-se necessária a entrevista com um dos conselheiros do CNE, César Callegari e o representante das associações de sociólogos à época, Lejeune Mirhan. No

caso dos representantes das instituições políticas, Padre Roque Zimmermann, Ribamar Alves e César Callegari, as entrevistas deram maior escopo na análise dos documentos, revelando as motivações para os Projetos de Lei, o entendimento de formação para a cidadania e os objetivos da inclusão da sociologia. Apesar de não ser o foco desta dissertação, a entrevista com Lejeune Mirhan, representante dos movimentos da sociedade civil em prol da inclusão da disciplina, auxiliou no contraste sobre os objetivos dos movimentos em relação às instituições políticas.

A tabela abaixo apresenta os documentos analisados e as entrevistas realizadas:

NOME/NÚMERO	TIPO	ORIGEM	AUTOR	DATA
LEI Nº 9.394	Legislação	Congresso Nacional	Congresso Nacional	dez/96
3178/1997	Projeto de lei	Câmara dos Deputados	Padre Roque Zimmermann	jun/97
Parecer CECD	Parecer	Câmara dos Deputados	João Thomé Mestrinho	Set/97
Parecer CCJR	Parecer	Comissão de Constituição e Justiça e de Redação	Waldir Pires	ago/99
Parecer Comissão de Educação do Senado	Parecer	Comissão de Educação do Senado Federal	Senador Alvaro Dias	jan/01
Discussão no Senado Federal sobre projeto 3.178/97 (1)	Ata	Senado Federal	Senado Federal	jun/01
Discussão no Senado Federal sobre projeto 3.178/97 (2)	Ata	Senado Federal	Senado Federal	ago/01

Discussão no Senado Federal sobre projeto 3.178/97 (3)	Ata	Senado Federal	Senado Federal	set/01
1.641/2003	Projeto de lei	Câmara dos Deputados	Deputado Ribamar Alves	jan/03
Parecer CEC	Parecer	Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados	Deputado César Bandeira	jan/03
Parecer CCJC	Parecer	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados	Deputado Alexandre Cardoso	jan/04
ATA DA VIGÉSIMA TERCEIRA SESSÃO ORDINÁRIA	Ata	Câmara de Educação Básica	CEB	jun/06
ATA DA VIGÉSIMA SÉTIMA SESSÃO ORDINÁRIA	Ata	Câmara de Educação Básica	CEB	jul/06
PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006	Parecer	Câmara de Educação Básica	CEB	jul/06
ATA DA SEXTA SESSÃO ORDINÁRIA	Ata	Câmara de Educação Básica	CEB	fev/07
Parecer CECE	Parecer	Comissão de Educação, cultura e esportes do Senado Federal	Senador Valter Pereira	jan/08
Discussão no Senado Federal sobre projeto 1.641/2003	Ata	Senado Federal	Senado Federal	mai/08
PARECER CNE/CEB Nº:22/2008	Parecer	Câmara de Educação Básica	CEB	out/08

Entrevista com o ex-deputado Padre Roque Zimmermann	Entrevista	-	-	07/2015
Entrevista com o ex-deputado Ribamar Alves	Entrevista	-	-	12/2015
Entrevista com o conselheiro do CNE Cesar Callegari	Entrevista	-	-	01/2016
Entrevista com o ex-presidente da Federação Nacional dos Sociólogos Lejeune Mirhan	Entrevista	-	-	06/2016

3.4 As justificativas para o ensino de sociologia

A sociologia ficou marcada pela alcunha de formadora de cidadãos no texto da LDB de 1996, quando foram atribuídas a ela e à filosofia esse papel. A partir de então, as discussões em torno da inclusão obrigatória da disciplina giraram em torno da máxima “formação do cidadão”. No entanto, essa condição de cidadania ou cidadão aparece acompanhada de algumas noções acerca do que é ser cidadão e o que habilita um cidadão.

Partindo das reflexões realizadas no capítulo anterior, onde pode-se concluir, através da remontagem dos estudos históricos sobre as mobilizações sociais, que apenas a união entre indivíduos é responsável pela conquista de direitos, e partindo do pressuposto de que o cidadão é o portador de direitos, fica aparente como o crescente estímulo à competitividade provoca a desarticulação dos trabalhadores, prejudicando a tese central da cidadania que gira em torno da conquista de direitos através da luta conjunta. Porém, devo salientar que a cidadania não é uma concepção fixa e, apesar da sua construção histórica atrelada à luta dos trabalhadores, destaco a concepção de que a cidadania é um projeto em construção, que muda de conteúdo de acordo com as circunstâncias (REIS, 1996). Sendo assim, apesar dos sentidos veiculados pela cidadania, ela se torna plástica, absorvendo demandas e valores circulantes em determinados contextos.

Durante a exposição oral de senadores em algumas discussões registradas em atas datadas entre junho e setembro de 2001, eles fazem referência a um contexto que demandaria uma formação específica, relacionada ao comportamento público dos brasileiros e do comportamento ético na política, devido aos escândalos de corrupção política. O senador Tião Viana (PT/AC) expressa as circunstâncias da seguinte forma:

Não é possível admitir dúvida quanto ao mérito dessa matéria, quanto à necessidade imperiosa de que as disciplinas Filosofia e Sociologia estejam presentes nos currículos brasileiros, **ainda mais quando olhamos o horizonte moral do nosso tempo, que requer, mais do que nunca, uma reflexão coletiva e o exercício, pela juventude, de um pensamento responsável, racional e ético.** (BRASIL, 2001d, grifos meus)

Os deputados estavam se referindo aos casos de corrupção que desembocaram na quase abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito intitulada CPI da corrupção, que averiguaria 16 casos¹⁷ de irregularidades. Ao fim a CPI não foi instaurada, por falta do mínimo de assinaturas necessárias de parlamentares.

Isso demonstra como as ideias que circulam em determinada época correspondem ao contexto político. Da mesma forma, isso aponta para a importância da educação nos projetos sociais, não necessariamente ligada à formação para o trabalho, mas também às questões

¹⁷ Os 16 pontos que seriam investigados na CPI são:

- tráfico de influências pelo ex-secretário geral da Presidência Eduardo Jorge Caldas Pereira;
- irregularidade envolvendo do ex-diretor do Banco do Brasil Ricardo Sérgio de Oliveira na privatização da Tele Norte Leste;
- liberação de verbas irregulares para o DNER;
- denúncias de caixa 2 nas campanhas eleitorais envolvendo o ministro Andrea Matarazzo (Comunicação);
- omissão do Banco Central na apuração nas denúncias de desvios do Banpará que teriam beneficiado Jader Barbalho;
- omissão do BC na apuração do dossiê Caribe [conjunto de documentos sem autenticidade comprovada sobre uma suposta empresa com sede nas Ilhas Cayman do presidente Fernando Henrique Cardoso, do ministro José Serra (Saúde), e do ex-governador de São Paulo Mário Covas e do ex-ministro Sérgio Mota (Telecomunicações), mortos respectivamente em março e em abril de 1998;
- omissão do BC em apurar suspeita de crime tributário, fraude e sonegação pela empresa OAS, ligada a ACM;
- omissão do BC nas investigações da chamada "pasta rosa", sobre contribuição do Banco Econômico para campanha de ACM;
- omissão do BC na investigação de contas fantasmas abastecidas pela TV Bahia, que pertence a ACM;
- fraudes na concessão de incentivos fiscais pela Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia);
- irregularidades em contratos de portos e aeroportos das cidades de Salvador (BA), Santos (SP) e nas obras de ampliação e modernização do aeroporto Luís Eduardo Magalhães, em Salvador;
- irregularidades e superfaturamento na instalação da usina nuclear Angra 2, envolvendo a Eletrobras/Eletronuclear, Furnas e distribuidores de energia;
- emissão de CPFs irregulares na Bahia;
- desvios na utilização de recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador);

morais, éticas e sociais. As demandas que surgem em cada época passam a ser discutidas em vários âmbitos e são levantadas diversas formas de se combater, resolver ou buscar consensos sobre determinadas questões, sendo a educação uma das instâncias principais de disseminação de ideais e valores.

Ao ler os documentos, partindo dos projetos de leis que são a faísca de toda a discussão que se sucede, não encontrei no primeiro projeto, nº 3.178/1997, menção à formação para a cidadania, nem às características do cidadão que a sociologia poderia formar. Esse primeiro texto é bastante sucinto e se debruça mais em defender que as disciplinas (sociologia e filosofia) deveriam ser incluídas como disciplina e não em forma de conteúdos transversais, como se interpretou no texto da LDB e era defendido pelo Ministério da Educação. A defesa da transversalidade pelo MEC se apoiava na percepção de que a inclusão de disciplinas seria um retrocesso no modelo que supostamente se pensava para o ensino médio brasileiro, baseado não mais em disciplinas, mas em áreas de conhecimento. Um dos principais argumentos, da justificção do projeto e na entrevista do ex-deputado Padre Roque passam pela importância em romper com a formação tecnicista e promover uma formação humanista, como apresentado em seu texto: “A inclusão da sociologia e da filosofia no currículo do ensino médio representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelos educandos.” (BRASIL, 1997a).

Fazendo referência à inclusão transversal, proposta pela leitura de alguns setores sobre a LDB de 1996, o PL faz uma defesa argumentado que: “Difícilmente será bem sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB.” (BRASIL, 1997a)

Então, o projeto abre um grande espaço para citar o professor de filosofia Franklin Leopoldo e Silva e sua defesa, pautada principalmente na filosofia e na função da escola como socializadora e considera certos aspectos como essenciais na socialização:

A filosofia tem uma função de articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer a **consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo** (BRASIL, 1997^a, grifos meus)

Seu texto não fala da cidadania, porém menciona a compreensão crítica da realidade, que aparece em diversos argumentos como par ou parte da cidadania. Ao fim, o texto se refere à sociologia observando que o texto valeria *mutatis mutandis* também para a disciplina.

O segundo projeto de lei nº 1.641/2003, também não se apoia no discurso sobre o cidadão e, mais uma vez, defende a necessidade de se criarem as disciplinas, pois elas teriam conhecimentos e formas de serem ensinadas que não poderiam ser contempladas por professores não formados para esse propósito. Esse texto é mais extenso que o primeiro, se valendo de trechos de documentos oficiais para pautar sua argumentação. Sobre a construção e escrita da justificação do projeto, pode-se perceber a menção quase exclusiva à filosofia e com uma abordagem bastante específica, contando com citações e reflexões próprias ao campo da filosofia: “Para Kant, a filosofia, o “tribunal da razão”, é o fórum mais legítimo onde se institui e se julga qualquer regra. Se a filosofia, tem essa responsabilidade na universidade, porque não no ensino médio?” (BRASIL, 2003a)

Em sua conclusão, o projeto considera que a inclusão das disciplinas, mencionando apenas a filosofia, se justificava naquele momento:

“para propiciar a análise e compreensão de problemas, envolvendo questões emergentes da diversidade dos contextos.

(...)

Vivemos num cenário que proporciona choques e tensionamentos que incidem rapidamente sobre fatos sociais, políticos, históricos, econômicos e que clamam por uma compreensão que somente a filosofia pode proporcionar à altura” (BRASIL, 2003a)

Nas entrevistas realizadas para a pesquisa fui informada pelos próprios autores dos projetos, de que as participações de assessores e apoiadores na construção das justificações e no trabalho de base para a aprovação do projeto foram decisivas. Certamente a própria formação filosófica do Padre Roque Zimmermann, autor do primeiro PL, fez com que as motivações tivessem sido pautadas na filosofia. Contudo, o proponente da lei fez a seguinte observação:

A verdade é que vender a filosofia naquela época era muito mais difícil que vender a sociologia, então nós juntamos a filosofia por um consenso. O apoio, o incentivo foi muito maior pela sociologia em relação a filosofia, ainda que que a filosofia tenha estado mais no substrato, no fundamento. Pois a sociologia bem ou mal é alguma coisa que aparece enquanto a filosofia traz razões e motivos. Sempre penso que a filosofia, no nosso entender, sempre tinha a ver com princípios, valores e posturas enquanto que a sociologia tinha a ver ações concretas, visíveis, justiça, não só teórica,

como na prática, como reforma agrária, educação para todos universal e indistinta, igualdade social, contra a desigualdade social. Sociologia sempre tinha a ver com o que aparece, com o que as pessoas entendem rapidamente, enquanto que a filosofia é aquilo que dá a vida as coisas. (Entrevista com Roque Zimmermann em julho de 2015)

O deputado Padre Roque Zimmermann, que também foi responsável pela inclusão do ensino religioso na educação básica, acreditava que a sociologia, a filosofia e o ensino religioso se complementavam, segundo ele:

Penso que as disciplinas são complementares uma a outra, pois o ensino religioso que eu discuto desde o começo como o sentido da vida, como a razão de existir, como o valor transcendente que eu acredito que lida muito mais com a questão da utopia e esperança, enquanto a filosofia estabelece valores, critérios, normas, **enquanto a sociologia possui uma atuação de inserção social direta**. E aí há de existir críticas aquilo que está errado em relação àquilo que acreditamos. As três disciplinas, ao meu ver, são complementares e uma cai à outra quase ao natural. Muitas vezes tive dificuldade em separar essas três disciplinas. (Entrevista com Roque Zimmermann em julho de 2015, grifos meus)

Apesar de não haver menção ao que se entende por cidadania, a formação para a cidadania que seria realizada pela sociologia, em diversos momentos, está acompanhada dessa capacidade de atuação na realidade. Da mesma forma, ele apresenta como os principais argumentos favoráveis dos defensores da inclusão: “a volta à reflexão, a volta à dimensão humana, a dimensão social, a dimensão crítica.” (Entrevista com Roque Zimmermann em julho de 2015)

No caso do segundo PL, ficou mais perceptível a participação do assessor e apoiadores do projeto, uma vez que o deputado de formação médica não tinha domínio sobre a questão, apesar da reflexão já ter se apresentado sobre sua própria formação acadêmica da área médica:

A convivência no dia a dia da minha cidade, que tem uma população que chega a 15 mil pessoas, o número de jovens que haviam destruídos pela vida, nas drogas, prostituição, marginalidade, sem nenhum conhecimento de si, do eu, sem formação sociológica, vamos dar a oportunidade de ser, de que ele tenha pelo menos o conhecimento básico do que está fazendo. Como médico vi isso durante muito tempo em minha cidade, eu mesmo como médico, não possuo formação social nem filosófica, só aprendi medicina e cardiologia. E o homem, o cidadão, a pessoa, onde é que ficam? (Entrevista com Ribamar Alves em janeiro de 2016)

Os projetos originais não se apropriam do discurso sobre a formação do cidadão e se ocupam mais em defender o papel de fornecer instrumento e prática reflexiva aos alunos.

Durante as entrevistas realizadas, Ribamar Alves, que menos se aproxima do campo das ciências sociais ou filosofia é o que mais aborda a função dessa formação para a cidadania e qualifica o que entende por isso.

A configuração dos proponentes da inclusão era formada por pessoas ligadas ao campo da filosofia, no primeiro o próprio autor do projeto e no segundo por meio de seu assessor, e uma presença atuante de sociólogos no campo da militância, com suas associações de estudantes e profissionais da área. Dos atores representantes das instituições pesquisadas, o conselheiro da CEB/CNE, César Callegari é sociólogo. No entanto, os documentos desta instituição se apresentam mais uniformes em relação ao tratamento das disciplinas. Durante a entrevista, ao ser perguntado sobre esse tratamento diferenciado entre as disciplinas, ele apontou que isso não teria acontecido nas discussões das três sessões do conselho, porém indicou que no seu entendimento a filosofia seria ainda mais essencial para a formação básica dos estudantes que a própria sociologia:

Eu pessoalmente até acho que a filosofia é substancialmente mais relevante que a sociologia se eu pudesse ter alguma opção. Mas eu não tratei de qualificar nenhuma das duas em separado. Outros conselheiros também não fizeram isso. As próprias críticas dirigidas a iniciativa, também trataram as duas em forma de bloco, sem distinção. (Entrevista com César Callegari em fevereiro de 2016)

Para o conselheiro, que é sociólogo por formação, a cidadania pode ser qualificada da seguinte forma:

Basicamente, é um conjunto de possibilidades oferecidas por estas áreas de conhecimento que permitem o desenvolvimento da capacidade analítica do estudante, capacidade analítica que pode levá-lo a uma melhor contextualização das informações, conhecimentos e fatos sociais. Desenvolvimento de uma visão crítica quanto à origem de informações, desenvolvimento dos fatos sociais e a maneira como a sociedade está estruturada, diferentes campos de interesse, nas desigualdades de oportunidades e expressões, enfim, nós imaginamos que combinadas com outras áreas de conhecimento a filosofia e sociologia podem aumentar esta capacidade analítica e portanto, o desenvolvimento do espírito crítico no que permite um melhor posicionamento do estudante, jovem e depois o adulto na sociedade. (Entrevista com César Callegari em fevereiro de 2016)

Durante as discussões realizadas na Câmara de Educação Básica, na sua 23ª sessão, do dia 07/06/2016, o conselheiro Murilo Hingel, ao declarar-se favorável ao ensino de sociologia, diz que este “não pode ser dispensado se quisermos pensar em termos de formação de cidadãos, em termos de valores e de ética, em termos de democracia e em termos de humanidade e de solidariedade” (BRASIL, 2006a)

Logo em seguida, o conselheiro Adeum Sauer apresenta que a disciplina proporciona:

uma abordagem científica da realidade humana e seus desdobramentos (...) têm valor reconhecido pela sociedade, além de serem ciências que se preocupam com o **desenvolvimento da politicidade humana, o que, nem sempre, é abordado suficientemente pelos sistemas educacionais.** (BRASIL 2006a, grifos meus)

No outro espectro, o entrevistado que fazia parte do grupo da sociedade civil em defesa da inclusão da sociologia tinha uma visão diferente sobre a questão da cidadania e ao ser interpelado sobre o significado de formação para a cidadania, Lejeune Mirhan se opõe a ideia de formação para a cidadania:

O centro das minhas argumentações não é exatamente isso, se bem que a lei fala isso. Nós usávamos a elevação da consciência da juventude para uma participação política na sociedade. É um conceito difuso. O jovem, trabalhador, operário, que participa de seu sindicato, está exercendo a cidadania ou a atividade política de consciência de classe? Então, usamos esse conceito de elevação da consciência, é um conceito muito difuso e de qualquer forma isso tinha que aparecer porque expressamente a LDB coloca isso. Você não aprende apenas na escola, você não toma consciência de que é cidadão e que tem direitos e deve agir como ser social e político na escola, você pode receber esse grau de consciência dentro de um sindicato, dentro de um partido político. (Entrevista com Lejeune Mirhan em junho de 2016)

Contudo, o discurso da cidadania se tornou bastante comum nas discussões em plenário, reuniões e nas falas dos políticos que defendiam a importância das disciplinas no currículo da educação básica. Em muitos momentos deputados e senadores apresentam suas defesas com base na ideia de cidadão, cidadão consciente, cidadão participativo e atribuindo a esses cidadãos características que a sociologia poderia, segundo a percepção deles, garantir através do seu ensino. Segundo o próprio Lejeune Mirhan o discurso da cidadania teria sido importante para a efetivação do projeto.

Conforme o destaque abaixo do voto do relator da CECD da Câmara dos Deputados João Thomé Mestrinho (PMDB/AM) sobre o primeiro projeto de lei trazendo a concepção de formação para a cidadania:

É chegado, pois, o momento de valorização do ensino das humanidades no currículo do ensino médio. Qualquer que seja a futura opção do aluno em sua vida profissional, o certo que o educando, como pessoa e cidadão, necessita do ensino da filosofia e da sociologia para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, para a sua melhor inserção crítica, seja no mundo de trabalho, seja na sociedade como um todo. (BRASIL, 1997b)

A comissão teve a mesma linha de argumentação, mesmo sem mencionar o termo cidadania, no parecer elaborado durante a tramitação do segundo projeto, expresso no voto do relator César Bandeira (PFL/MA):

O nosso encaminhamento pela aprovação já, de um projeto que beneficiará a formação integral do estudante, objetiva acelerar o processo de inclusão das disciplinas no currículo escolar, e a de inclusão dos estudantes na sociedade com: senso crítico, capacidade de analisar as situações, sentimento ético, lógica e identidade social. (BRASIL, 2003b)

Ainda no primeiro projeto de lei, o parecer da comissão que analisa a constitucionalidade do projeto na câmara dos deputados, teve no voto do relator Waldir Pires (PT/BA) a seguinte argumentação:

Noções introdutórias e básicas de filosofia e sociologia, que os habilitem a racionalidade simples do pensamento e da atividade humana. Que lhes deem a indicação, o suporte para a compreensão do sentido e legitimidade dos fatos sociais, da ciência, da ética, da política. Que os tornem aptos, no alvorecer da vida, a compreender dificuldades e êxitos, injustiças e privilégios, e conquistas a realizar, alimentando a própria confiança íntima, pela reflexão em torno de seus deveres e direitos na sociedade humana. Saberem e poderem interpretar, livremente, segundo a tendência do pensamento de cada um e **refletir sobre a potencialidade inédita do nosso tempo**, de nossa civilização, no desafio para assegurar a todos os homens e mulheres os valores da cidadania e a beleza da comunidade social verdadeiramente integrada de cidadãos e cidadãs. (BRASIL, 1999, grifos meus)

O relator explicita algumas das características que considera importante na formação dos cidadãos, atribuindo a aptidão de entendimento sobre a realidade como uma ferramenta importante na participação social. Destaco a sua alusão a um novo tempo em que seria possível a realização de uma integração entre os indivíduos. Seu pensamento nos remete a uma ideia de que a sociologia poderia criar um sentimento de integração e estabelecer solidariedade e laços entre os indivíduos.

Nas discussões realizadas no plenário do Senado Federal durante a primeira tramitação, ressalto abaixo a fala da Senadora Emília Fernandes (PT/RS), que, primeiramente observa que a escola deve preparar o aluno para a competição do mercado de trabalho e também atrela ensino de sociologia à formação para cidadania:

(...) da necessidade de real formação dos nossos jovens, dos nossos adolescentes, com um nível de ensino desafiador, sim, diante, inclusive, da nova realidade da nossa sociedade, do mercado de trabalho, da competitividade, que exige qualidade.

(...)

Como essas disciplinas levam os estudantes a saber responder e se colocar diante da realidade do mundo, argumentar e esclarecer o porquê das coisas, comparar o que existe no dia-a-dia, ver, julgar e agir pressupondo a sua postura como cidadão, então, nada mais justo, sr. Presidente, do que apoiarmos a obrigatoriedade de sua inclusão no currículo do Ensino Médio. (BRASIL, 2001b)

Em resumo, considero que a cidadania têm sido uma forma de tornar acessível e aprazível a proposta de inclusão da sociologia. Recorro então a Chauí (2016), para entender o apelo desta ideia de esclarecimento através da inclusão curricular de uma disciplina. Segundo ela, a ideologia possui uma capacidade de aparentar uma igualdade e uniformidade entre os indivíduos, escondendo a divisão de classes da sociedade e conquistando a conformação dos dominados à essa realidade social desigual:

A lógica ideológica só pode manter-se pela ocultação de sua gênese, isto é, a divisão social das classes, pois, sendo a “missão” da ideologia dissimular a existência dessa divisão, uma ideologia que revelasse sua própria origem se autodestruiria. Por essa razão, a ideologia deve fabricar teorias a respeito da origem da sociedade e das diferenças sociais de modo a poder negar sua origem verdadeira. Trata-se, pois, da produção de uma gênese imaginária sustentada por determinadas “teorias” da história nas quais ideias, como as de progresso ou de desenvolvimento, têm a finalidade de colocar o presente como uma fase necessária do desdobrar do passado e do advento do futuro, estabelecendo continuidade entre eles. Assim, por exemplo, nos primórdios da ideologia burguesa, a gênese da sociedade era explicada por um pacto social como um “progresso” humano em face da Natureza, enquanto, na ideologia burguesa contemporânea, a origem e a finalidade da sociedade são dadas pelas ideias de racionalidade, organização e planificação, entendidas como um “progresso” no conhecimento “objetivo” das relações sociais. (CHAUÍ, 2016, p. 247-248)

A ideia de cidadania propõe uma participação dos indivíduos no ambiente social, dando a eles uma aparência uniforme entre si e uma sensação de protagonismo que servirá como um equilíbrio de tensões sociais, uma vez que assim o indivíduo se sentirá parte, mesmo que de forma invertida, das convenções, dos valores e dos rumos que são escolhidos para a sociedade.

Na próxima sessão me atenho na qualificação para o trabalho recebida por esse cidadão representado pelos atores políticos nos seus discursos e faço algumas observações acerca do momento e das referências que eles dão em suas falas sobre o contexto social que demanda um cidadão com determinadas qualidades para ser produtivo.

3.4.1 Transversalidade e o cidadão produtivo

Outro tema recorrente nas discussões era a de saber se a sociologia deveria figurar como disciplina escolar, ou como conteúdos transversais tratados por outras disciplinas escolares. Um dos pontos levantados era como essa iniciativa colidiria com as propostas que embasaram a formulação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Um tema que tangenciava a transversalidade era a da competência quanto à legislação educacional. Segundo alguns participantes dos debates e agentes envolvidos no processo, o legislativo não tinha competência sobre o tema e isso esbarrava na autonomia do executivo sobre as diretrizes educacionais e a estrutura do sistema educacional. Essa posição foi muito marcada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato e os líderes do governo no Senado Federal durante o período do primeiro projeto de lei. Sendo assim, conflitavam dois projetos, aquele que estava sendo desenhado pelo executivo federal e a iniciativa do legislativo sobre as necessidades da educação brasileira.

Dentre as questões que a transversalidade fomenta, destaco a que se expressa como a ideologia do cidadão produtivo, preparado para um tipo de demanda social, a da flexibilidade e maleabilidade. Em diversos momentos da fala dos congressistas ficam aparentes que a sociologia poderia habilitar cidadãos preparados para responder às mudanças e demandas voláteis da sociedade.

A respeito deste tema, Jurjo Torres Santomé (1998) analisa a mudança do modelo de educação fragmentado, de inspiração fordista, para um modelo mais flexível que teria como emblema essa escola que não apresenta mais barreiras fixas entre as suas disciplinas.

O modelo fordista tem como características principais o processo altamente parcelado e que distanciava o trabalhador do conhecimento sobre o processo produtivo. Nesse modelo, a dominação do trabalhador se dava através da simplificação das tarefas que resultava na facilidade de descarte dos trabalhadores.

A educação escolar absorveu o modelo fordista e isso se expressa em diversos pontos: 1) falta de participação de professores e alunos nos processos reflexivos, ou seja, não há relação entre a produção e escolha do que será ensinado com a sua execução; 2) o currículo oculto privilegia habilidades de obediência e submissão; 3) conhecimentos detalhados, abstratos, altamente compartimentados e sem conexões entre si. Isso resulta numa escola onde o aluno não consegue compreender o conhecimento de forma ampla e nem de utilizá-lo para

intervir na sua realidade. A distorção do mundo produtivo em que só alguns entendem totalmente o processo de produção se repete na escola onde só alguns conhecem totalmente o processo de ensino-aprendizagem. O produto final deste tipo de escola são professores mais preocupados com a hierarquia e o controle e os alunos em cumprir as expectativas de organização, ordem, obediência e, por fim, as notas se tornam mais importantes.

Diferentemente do modelo fordista, na produção flexível o trabalhador é estimulado a participar e conhecer todas as etapas da produção, obrigando os empresários a oferecer reciclagem aos trabalhadores. O trabalho em equipe passou a ser estimulado. Antes era visto como uma ameaça, pois de acordo com as bases da administração do trabalho desenvolvidas por Frederick Taylor, os trabalhadores eram vagabundos que, se fossem deixados juntos, diminuiriam o ritmo de produção.

Nos anos 1980, apostou-se nas ideologias individualistas, que estimulavam e valorizavam o indivíduo em detrimento da coletividade. Isso nos leva novamente ao ponto da desarticulação dos trabalhadores pela via da competição e o foco no indivíduo que enfraquece os movimentos coletivos de trabalhadores que, historicamente, foram responsáveis pelos maiores ganhos em relação às condições de trabalho e remuneração. A organização toyotista, ou Ohnista, estabeleceu novas bases para a organização do trabalho. Destaco a ideia de formação contínua dos trabalhadores que o auxilia a acompanhar as mudanças do mercado, segundo Santomé:

A flexibilidade e a polivalência da classe trabalhadora possibilitam que uma mesma pessoa seja responsável pelo manejo e controle de várias máquinas, ao contrário do modelo fordista no qual devia atender apenas uma tarefa. Agora trabalhadores e trabalhadoras gozam de grande autonomia, tanto para criação de equipes de trabalho como para assumir diversas funções, que vão de tarefas de inspeção e manutenção até a limpeza. A flexibilidade também afeta salários e horários de trabalho. No tocante aos salários, incentiva-se a produtividade e a formação contínua de empregados e empregadas, bem como o tempo de serviço na empresa (para não desperdiçar a experiência prática e os conhecimentos acumulados por cada pessoa) mediante incentivos econômicos (SANTOMÉ, 1998, p.18).

No que diz respeito à falta de articulação entre os trabalhadores e o enfraquecimento da organização entre os trabalhadores, Santomé destaca que:

As greves deixam de existir, pois os sindicatos são controlados pela empresa já que ocupar cargos em tais sindicatos é uma das maneiras de obter melhores postos de trabalho e ganhar melhores salários. Ao mesmo tempo, há uma maciça redução de pessoal, que se agrupa em pequenas células de

produção como filosofia muito competitiva, o que dificulta ainda mais as reivindicações coletivas.

Outra característica importante dos modelos toyotistas é a ocultação das hierarquias de poder, mas estas são reais; no fundo, o que se discute são os meios e formas de obter determinados produtos, mas os verdadeiros objetivos empresariais ficam a margem da classe trabalhadora: o que se produz, a quantidade, porque, quando e onde. Nos modelos empresariais descentralizados, a delegação de poder ocorre apenas até determinados limites e ao mesmo tempo os controles tornam-se mais difusos e ocultos. (SANTOMÉ, 1998, p.19).

Não é possível dizer que a escola de modelo fordista seja algo restrito ao passado e que tenha se abandonado completamente seu formato. Pelo contrário, nas escolas brasileiras ainda reina uma metodologia de ensino altamente baseada na fragmentação e divisão de tarefas. Além disso, os resultados continuam sendo o carro chefe, uma vez que se expandiram as avaliações padronizadas e externas que buscam medir o conhecimento, sem abrir espaço para as questões internas de cada escola. Ainda temos uma escola que convive com o padrão fordista, mas que se torna um híbrido entre os dois modelos quando tenta solucionar os problemas do velho modelo com certos conceitos da nova escola. Porém, segundo Santomé, as mudanças no sistema produtivo refletem em mudanças na educação escolar, a partir disto ele apresenta a ideia do currículo integrado, a flexibilidade, democratização escolar, como mudanças realizadas no currículo, que podem se tornar a capa atrativa de um conteúdo muito menos democrático do que aparenta, servindo a esse novo modelo flexível de produção:

Se as crises nos modelos de produção e distribuição capitalista vão sendo resolvidas gradualmente, em um primeiro momento mediante aplicação de princípios tayloristas e fordistas, e posteriormente com novas adaptações e mesmo, atualmente, com a gestação de novas formulas como o toyotismo, é previsível pensar que algo semelhante pode estar ocorrendo também nos sistemas escolares. Cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores; e sobre isto os sistemas educacionais tem muito a dizer (SANTOMÉ, 1998, p.20).

Como apresentado por Santomé, muitos grupos da sociedade lutaram pela maior participação e valorização de uma nova dinâmica que privilegiasse uma escola com uma visão mais ampla e menos fragmentada do conhecimento:

No entanto, devemos ressaltar que esta introdução da flexibilidade curricular, autonomia das instituições escolares, necessidade de maior formação e atualização dos professores, etc. faz parte das velhas reclamações dos grupos docentes e sindicais mais progressistas. Desde o início, os MRPs vêm propugnando estas medidas. Com o reconhecimento destas reivindicações pelas políticas da administração, pelo menos em numerosos

discursos teóricos, abrem-se possibilidades reais de intervir em um espaço prático que podem ser aproveitados pelo corpo docente, estudantes e grupos sociais comprometidos com a educação, assim como pela sociedade em geral, para melhorar a qualidade do sistema educacional. Podem ser criadas dinâmicas de participação que levem à democratização real de suas estruturas, à revisão crítica dos conteúdos, valores e habilidades construídos e reconstruídos por estudantes e professores nas salas de aula e instituições educacionais.

Resta saber se esta nova linguagem é real, fruto de uma verdadeira confiança na participação democrática, ou se apenas uma mudança de linguagem, até convertê-la num simples conjunto de slogans sem qualquer conteúdo. (SANTOMÉ, 1998, p.21 até p.22).

Durante seu depoimento, César Callegari, que é conselheiro da CEB/CNE, apresenta essa preocupação com a escola que consiga demonstrar aos alunos que os conhecimentos das diversas disciplinas não são necessariamente conteúdos isolados. O conselheiro ainda defende projetos nessa direção, desde o início do seu trabalho no Conselho, intencionava, juntamente com outros agentes dessa instituição, criar um modelo de escola que possibilitasse aos alunos uma maior atuação em suas realidades:

entendo que o currículo da educação básica do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental é excessivamente fragmentado e não integrado o que contribui para as dificuldades de aprendizado dos alunos que encontram um currículo pouco significativo e como já disse, muito fragmentado e eu acredito que o ensino médio e mesmo o ensino fundamental devem ser crescentemente organizados não apenas por áreas de conhecimento, mas por projetos de natureza autoral por parte dos alunos e dos professores, sendo que o processo autoral e criativo, no meu modo de entender, é a melhor maneira de assegurar significado ao processo de aprendizagem e um tipo de protagonismo por parte de alunos e professores mais decisivo no seu percurso educacional. Sou favorável a formação curricular no ensino médio e fundamental por áreas de conhecimento. (Entrevista com César Callegari, fevereiro de 2016)

Da mesma forma, Lejeune Mirhan indica que a transversalidade é uma concepção cara aos movimentos preocupados com a melhoria da formação dos jovens, porém que esse estava sendo cooptado pelo projeto neoliberal:

Pois você deve ter lido em suas pesquisas que no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso havia uma interpretação tanto do conselho nacional de educação quanto do ministério que era coordenado na época que o artigo 86 dizer que os egressos do ensino médio devem demonstrar conhecimentos de sociologia e filosofia eles interpretaram que isso não significava que eles eram obrigados a ter as disciplinas. E aí teve o conceito, o maior contrabando intelectual que já vimos, o conceito da interdisciplinaridade ou transversalidade, por exemplo quando um professor de matemática discute um texto sobre desemprego com seus alunos ele também está fazendo sociologia, então você não precisa ter a ciência de

forma direta. Ao perceber essa interpretação de que o MEC não iria exigir a obrigatoriedade dessas disciplinas, você tinha o currículo com 10 disciplinas que eram obrigatórias e essas duas não eram. Então havia o projeto de lei do padre que nós resolvemos encampar e virou uma bandeira nacional. (Entrevista com Lejeune Mirhan, julho de 2016)

Santomé diagnostica a importância de dotar os estudantes de instrumentos para o enfrentamento com esse modelo que pode ser destrutivo para os trabalhadores:

Poucas vezes ao longo da história foi tão urgente a aposta em uma educação verdadeiramente comprometida com valores de democracia, solidariedade e crítica, se quisermos ajudar cidadãos e cidadãs a enfrentar essas políticas de flexibilidade, descentralização e autonomia propugnadas nas esferas trabalhistas. É preciso formar pessoas com capacidade de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas. (SANTOMÉ, 1998, p. 23)

Sendo assim, tanto para aqueles mais afinados com a luta pela educação, como para os grupos que lutavam pela educação pública durante a constituinte de 1988 e até para os partidários de que sociologia poderia capacitar os alunos a serem melhores cidadãos, a transversalidade conjuga diversos discursos sobre a melhoria da educação. No caso brasileiro, a LDB expressou esse projeto de forma mais profunda, porém vivemos até hoje com dificuldades de abandonar o velho modelo fragmentado de escola. Porém, os partidários da inclusão da sociologia remaram contra a ideia de abolição das disciplinas no currículo, uma vez que o intuito era ganhar espaço no currículo. Isso gerou debates no CNE, que entendeu as demandas desse grupo, uma vez que apresentavam que por mais que houvesse a defesa do novo paradigma baseado na transversalidade e fim das disciplinas da forma como conhecemos, na prática as coisas funcionavam de forma diferente. Sendo assim, como vimos, concluíram que haveria duas formas de aplicação do artigo da LDB de 1996: aqueles currículos baseados em disciplinas deveriam incluir também a sociologia e os currículos transversais seguiriam esse modelo na inclusão dos conteúdos da sociologia.

Outra questão acerca deste tema é a questão de como se manifesta a flexibilidade dos estudantes que estariam aprendendo sociologia, segundo os senadores e deputados que discutiam os projetos de leis analisados nesta dissertação. Mesmo que de forma dispersa, alguns discursos valorizam a disciplina como capaz de fornecer maior adaptabilidade dos indivíduos nos contextos de mudança.

É possível destacar alguns trechos em que a ideia da flexibilidade se apresenta nos discursos dos senadores, durante as discussões em plenário. Abaixo ressalto trecho da fala da senadora Marina Silva (PT/AC), na sessão de 14 de junho de 2001:

Hoje estamos vivendo num mundo globalizado, em que a informação é o maior capital que podemos dar aos nossos jovens. Aquele modelo fordista em que as pessoas simplesmente repetiam operações técnicas, mecânicas, já não mais sustenta a realidade que estamos vivendo, em que elas tem que ter, acima de tudo, a capacidade de pensar e de transformar, a cada momento, a vida profissional. Não há mais a figura do técnico repetitivo exclusivo para uma determinada função. Isso é importante, porém mais importante é a capacidade de adaptação às mudanças que ocorrem em rápida velocidade. (BRASIL, 2001b)

Neste trecho, a senadora apresenta uma concepção de rompimento com o modelo fordista, o que reforça as reflexões aqui realizadas. Em seguida ela valoriza a formação de adaptação às mudanças. Porém, em seguida ela traz a valorização do conhecimento, mesmo acima tendo dito que o maior capital que poderia ser fornecido aos jovens seria a informação:

Aliás, há um grave problema: temos uma realidade complexa, um volume de informação relativamente grande e um pequeno processo de aprendizagem que gera conhecimento das informações. Se se comparar a realidade, a informação, o conhecimento e a sabedoria, a última deve ser um pequeno grão de mostarda e fica bem refletida e evidenciada no que estamos discutindo. (BRASIL, 2001b)

Em sua fala, durante debate no plenário do Senado no dia 19 de setembro de 2001, o senador Paulo Hartung (PMDB/ES) menciona que a educação deveria ensinar o aluno a “aprender a aprender”, nos remetendo à discussão da flexibilidade:

Significa sair da situação de decorar esta ou aquela matéria e **passar a aprender a aprender**, algo que é fundamental na vida moderna, **em função dos avanços, das novas tecnologias, enfim, do conhecimento dessa sociedade complexa e contraditória**, que traz benefício e exclusão, que aprofunda a possibilidade de resolução de problemas graves como a miséria e a discriminação, mas, ao mesmo tempo, embute outros enormes desafios. (BRASIL, 2001d, grifos meus)

Novamente, em sessão seguinte, a senadora Marina Silva associa o ensino de sociologia à formação de alunos capazes de se adaptarem ao mercado:

tanto a Sociologia como a Filosofia são disciplinas fundamentais para a formação dos nossos alunos, dos nossos jovens, dando-lhes um instrumental que os levam à condição mais importante na atualidade, visto que, hoje, já não é mais tão importante acumular informação. Hoje é importante, em certa medida, ser detentor de conhecimento, mas é fundamental, acima de tudo, ter um instrumental capaz de ensinar a pensar. De nada vale a informação, o conhecimento, **se as pessoas não são capazes de aprender a se comportar nas diferentes realidades de um mundo que muda a cada momento**, de um mundo em que os modelos tecnicistas não respondem mais à necessidade de ocupação dos mercados.

A todo momento, mudanças ocorrem no processo de ocupação das pessoas pelas oportunidades que vão surgindo. Assim, serão bem-sucedidos aqueles profissionais que, além de deterem as informações, dispuserem do

mecanismo de pensar as realidades com inteligência emocional, como está em moda.

Com relação a esse instrumental, com certeza, **a Filosofia, a Sociologia e outras disciplinas que levam as pessoas a refletirem sobre a realidade, para nela tentarem interferir de acordo com determinadas circunstâncias**, seriam forças auxiliares muito grandes. (BRASIL, 2001d, grifos meus)

O senador Casildo Maldaner (PMDB/SC) conduz sua argumentação baseado nas mudanças tecnológicas e as novas demandas do mundo produtivo:

Neste mundo tecnológico, impera a automação. (...) A competição internacional exige do nosso jovem preparação e qualificação.

(...)

Parece-me, que, na formação humana, a filosofia e a sociologia são básicas, elementares. Estará capenga o tripé que não contiver essas disciplinas. Elas são fundamentais, ainda mais no mundo de hoje, em que as pessoas são levadas a decidir rapidamente. (BRASIL, 2001d)

Muitas das contradições identificadas e até mesmo as defesas realizadas da flexibilização podem ser explicadas pelo contexto social que informa esses indivíduos e não pode ser desprezado. Em atenção aos fragmentos da senadora Marina Silva, é importante destacar que sua fala sobre a valorização das disciplinas passa pela sua própria experiência de aprendizado escolar por meio do currículo disciplinar, em sua formação em curso pré-vestibular, ampliando, segundo a senadora, sua capacidade de reflexão e entendimento do mundo. Porém, vivendo numa realidade em que as demandas se colocam, ela tem seu discurso pautado na sua vivência social. Ao mesmo tempo em que deseja a flexibilização, grande ponto de ruína dos trabalhadores e conquistas de direitos, ela almeja aos estudantes que possam ter “um instrumental para que observem a realidade e possam decodificá-la de acordo com seus referenciais (...) a capacidade de colocar seu ponto de vista como sujeito de transformação” (BRASIL, 2001b).

3.4.2 O antagonismo entre censura e democracia

No decorrer das discussões sobre a inclusão da sociologia, foi muito recorrente a apresentação da ditadura militar como opositora de uma educação que possibilitasse o desenvolvimento crítico dos alunos da escola básica. Em diversas passagens são feitas oposições entre as disciplinas educação moral e cívica, por um lado e sociologia e filosofia,

por outro. Apesar dos estudos sobre o ensino de sociologia já apresentarem uma problematização desta oposição, esse discurso era afirmador da importância da disciplina como peça fundamental na formação de uma cultura democrática.

Lembremos que foi justamente durante o período de redemocratização que a luta pela inclusão da sociologia nos currículos estaduais ganhou força, tendo sido incluída em alguns estados. O movimento defendia que essa disciplina poderia auxiliar os alunos no aprendizado da vivência democrática, que lhes fora vetado durante a ditadura militar, como foi desenvolvido anteriormente nesta pesquisa.

De acordo com a análise dos discursos perpetrada nesta pesquisa, atribuo a oposição entre os dois períodos como um recurso de ênfase, que busca marcar e reafirmar o papel da sociologia no currículo escolar e também preencher o lugar da democracia no currículo. Sendo assim, a escola e as outras disciplinas não necessariamente precisariam ou cumpririam o papel de preparo para a democracia. A inclusão de determinada disciplina atenderia a esta demanda da escola no regime democrático.

O primeiro projeto de lei não traz essa oposição em seu texto, porém em sua entrevista, Padre Roque Zimmermann, relatando o porquê de sua defesa das disciplinas coloque que:

Eu sou de um tempo que, bem ou mal, havia ensino de filosofia e sociologia no segundo grau. Era o período em que as humanidades tinham algum valor ou praticamente eram os grandes caudatários do ensino oficial brasileiro, das humanidades. De repente durante a ditadura civil-militar, e eu sempre gosto de falar também, midiática, aí houve a introdução daquilo que a gente chama de escola tecnicista e contra essa escola tecnicista, nós queríamos sim um avanço da tecnologia, mas não queríamos um ensino tecnicista da forma que foi implantado. Praticamente se eliminou completamente a reflexão teórica, filosófica, reflexão social para se implantar a tecnologia. E se você lembra da reforma de 72, ela foi um desastre. Ela fez uma coisa que no começo parecia que seria ótimo, mas nós já discutíamos isso desde o começo. E ia dar num erro e deu. Terminalidades tecnológicas no segundo grau. Então nós começamos a discutir desde lá a necessidade de termos uma reflexão crítica das escolas. (entrevista com Roque Zimmermann em julho de 2015)

No primeiro parecer sobre o projeto do deputado federal padre Roque Zimmermann, da comissão específica de educação, o relator João Thomé Mestrinho (PMDB/AM) profere que:

Em decorrência da instauração do regime militar de 1964, houve a supressão das liberdades democráticas e as instituições escolares, de diferentes níveis, viram-se amordaçadas com a nova legislação educacional (leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71), que suprimiu do currículo escolar o ensino de filosofia e

sociologia, substituindo-as pela inclusão de Educação Moral e Cívica no 1º grau, Organização Social e Política do Brasil no 2º grau e Estudos de Problemas Brasileiros, no ensino superior. (BRASIL, 1997)

A relação entre cidadania e sociologia pode aparecer na oposição com a censura da ditadura militar, ou de forma explícita. No parecer da comissão de educação do Senado, o senador Álvaro Dias destaca que “os conhecimentos de sociologia são fundamentais para a construção da cidadania e da democracia, na medida em que constituem chaves para a compreensão do desenvolvimento das sociedades e para o estabelecimento de relações responsáveis do indivíduo com a coletividade a que pertence” (BRASIL, 2001a).

Na discussão no plenário do senado, o senador Pedro Simon (PMDB/RS) faz uma associação que não se dá pela oposição. Na verdade, ele acredita que pudesse existir resistências à inclusão da disciplina pois esta poderia remeter ao currículo durante a ditadura, quando outras disciplinas foram introduzidas em nome da “moral”:

(...) porque introduzir filosofia e sociologia no currículo do ensino médio vem em muito boa hora. É verdade que nos faz lembrar da época da ditadura, das matérias que introduziam com sentido fascista, de lavagem cerebral, quando os professores das disciplinas escolhidas pela revolução, como Moral e Cívica, eram escolhidos especificamente para dar aquela matéria. Então, temos uma certa resistência quando se fala em moral, quando se fala em filosofia, quando se fala em sociologia nos dias em que vivemos. (BRASIL, 2001b)

Continua, então, atribuindo à função de ensinar os valores morais às disciplinas requerentes à inclusão, destacando que elas poderiam cumprir objetivos que não se realizavam no contexto da ditadura militar: “Não se preocupou em passar uma ideia de país, de sociedade, de civismo, de pátria, do conjunto, da realidade brasileira. ” (BRASIL, 2001b). Então, por fim, ele faz uma exposição de que faltam modelos para os jovens brasileiros. O peculiar deste discurso é que ele atribui à sociologia exatamente os mesmos objetivos consagrados à EMC. Isso revela a natureza complexa das motivações existentes nos debates sobre a inclusão da disciplina e os diversos interesses que estavam congregados na inclusão da disciplina.

É interessante observar a forma como os atributos da sociologia confluem com a questão da formação para a democracia que continuava sendo um tema importante durante os anos 2000, por ela se voltar para o estudo sobre a dinâmica social. A força do debate de uma disciplina que poderia equacionar essas questões, levando os indivíduos a se munirem de instrumentais de defesa da democracia e que pudesse adequá-los a esse novo contexto. Os

discursos são repletos de carga moral e valorativa ao que se espera do cidadão, sendo bastante taxativos no que se entende por uma postura adequada à democracia.

CONCLUSÃO

A proposta desta dissertação foi refletir sobre as justificativas para o ensino de sociologia oriundas dos debates ocorridos durante os processos de tramitação dos projetos de lei que foram defendidos entre os anos 1997 e 2008. Os dois projetos têm a mesma proposição, da inclusão das disciplinas, porém o primeiro foi vetado pelo presidente, com muita insatisfação de diversos parlamentares. O segundo projeto, inspirado no primeiro, teve sua aprovação, a despeito de, nas discussões das duas propostas as justificativas serem bastante semelhantes. Porém antes deste período de lutas pela inclusão de disciplina, a educação esteve envolvida em medidas para decidir seu formato e caracterização, como caso da constituição de 1988 e a LDB de 1996.

Vimos que a história da educação brasileira é marcada pela luta dos movimentos sociais pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade, tendo enfrentado, principalmente na constituinte dos anos 1980 e na LDB de 1996 as forças que desejavam garantir a participação dos setores privados no oferecimento da educação subsidiada pelo Estado. Estes dois movimentos se realizaram no pós-ditadura militar, trazendo consigo a força dos movimentos que à época foram importantes na resistência contra o regime.

Muito em virtude dessa formação no confronto com o regime militar, os movimentos engajados com a educação pública, desejavam que esta se revestisse do ambiente democrático almejado e que pudesse auxiliar os estudantes na vivência deste novo ambiente. Uma das principais bandeiras era a humanização da educação básica, ou seja, retirar os resquícios do tecnicismo inerente as diretrizes educacionais da ditadura militar¹⁸.

O regime militar se valeu da teoria do capital humano, que incentivava a ideia de que o indivíduo era responsável pelo seu próprio sucesso profissional, desde que investisse na sua formação. Esta teoria teve grande impacto na desarticulação dos trabalhadores, uma vez que incentivava a competição e a individualidade.

Muito da teoria do capital humano e no investimento técnico estava entranhado na educação básica posteriormente ao regime militar e é nesse sentido que se desenvolveu o primeiro projeto de lei de autoria do ex-deputado padre Roque Zimmermann, que declarou

¹⁸ Conforme previsto pela lei 5.692/1971, apresentada no capítulo dois.

tanto no texto da justificação do projeto, quanto em sua entrevista para esta pesquisa que a sua proposta visava melhorar a base humanística da formação dos jovens brasileiros.

É possível observar que a ideologia do individualismo permanece inerente ao mercado de trabalho e à produção, mas também se reflete na escola e seus métodos avaliativos. Acerca deste tema, foi apresentada a noção de acumulação flexível e seus impactos na vida dos trabalhadores, que passaram a ter funções cada vez menos fixas e exercerem muitas atividades no local de trabalho, o que gera um grande número de desempregados. Além disto, a produção não é mais concentrada como no modelo fordista, o que também impactou nas organizações sindicais.

A grande contradição apresentada, a partir da minha reflexão no capítulo dois, se apresenta na combinação entre cidadania e flexibilidade/competitividade. Por mais que cidadania seja uma noção plástica, que pode receber diversos conteúdos de acordo com o período histórico, a cidadania como ela se apresenta em termos de conquistas de direitos, se assenta na colaboração e organização entre trabalhadores. Esta articulação necessária entre os trabalhadores está cada vez mais ameaçada no modelo de acumulação flexível, que retoma muitos pontos da teoria do capital humano, principalmente em relação ao investimento no individual e o estímulo na ideologia da meritocracia.

Baseado nos paradigmas sobre a ideologia e sua influência sobre os discursos dos indivíduos, apresentei no capítulo três como a questão da produção e das necessidades da produção interferem no discurso sobre a educação e da função das disciplinas escolares. As justificativas, defesas e formulações dos deputados e senadores sobre a introdução da sociologia na educação básica giram em torno da:

1) Formação para a cidadania, que habitualmente vem acompanhada de qualidades que são atribuídas ao cidadão: a cidadania aqui aparece tanto como o conhecimento e exercício dos direitos e deveres, inserção na vida política e modificação da própria realidade. Essas habilidades seriam fruto do conhecimento sobre a realidade e desenvolvimento de um “senso crítico”;

2) Necessidade de formação para a democracia: com o rompimento com a ditadura militar, era preciso que os jovens aprendessem a viver no ambiente democrático e tivesse os valores necessários à essa sociedade;

- 3) Construção e assimilação de valores e mesmo da moral: a sociologia teria uma função de criação de uma moral ou atribuição de valores que munissem os indivíduos de discernimento, principalmente fazendo menção ao cenário de escândalos políticos e corrupção;
- 4) Adaptação e flexibilidade do jovem que se tornará trabalhador: a sociologia, tendo a capacidade de dotar os indivíduos de capacidade crítica, tornaria os indivíduos mais reflexivos e, por isso, mais adaptáveis no contexto da acumulação flexível.

Em relação ao conteúdo ideológico que pode ser identificado no discurso da cidadania e participação democrática na sociedade, concluo que este é um recurso de falseamento das relações sociais, uma vez que os indivíduos são estimulados através disso a crerem nas oportunidades, igualdade e possibilidade de intervenção social. Não digo, com isso, que deve-se ignorar o ponto de vista dos entusiastas da inclusão da sociologia, que depositavam no retorno e fortalecimento das humanidades no currículo a possibilidade de mudança e reflexão sobre a realidade por parte dos estudantes e futuros trabalhadores.

Cabe considerar que a realidade é complexa e multifacetada, porém não se pode ignorar que o discurso da cidadania se reveste dos ideais que em determinada época influenciam os discursos e as ações dos indivíduos. Por isso, tanto aqueles deputados e senadores dispostos a alguma intervenção social, quanto aqueles que estivessem apenas sendo conservadores, podiam estar sendo informados por valores semelhantes, oriundos da vida produtiva, importante dimensão da construção dos discursos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Ana Elizabeth; SILVA, Lígia. Fontes históricas documentais e os estudos sobre o trabalho e a educação. Revista Histedbr on line; Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, n. 14, junho 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4_14.pdf Acesso em 31 de maio de 2015.

ALVES, Giovanni. Do “novo sindicalismo” à “concertação social”: Ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1998). Revista Sociologia e Política, Curitiba, n. 15, p. 111-124, nov. 2000.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. Na contramão do Ensino Médio Inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. 3º ed. São Paulo: ARTMED, 2006.

Ministério da Educação. Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Padre Roque Zimmemann. Projeto de Lei 3178/1997, Brasília, DF, 1997a.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação Cultura e Desportos. Voto do Relator. Projeto de Lei 3178/197. Relator João Thomé Mestrinho. Brasília, DF, 1997b.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e Redação. Voto do Relator. Projeto de Lei 3178/1997. Relator Waldir Pires. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação. Voto do Relator. Projeto de Lei 3178/197. Relator Álvaro Dias. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Diário do Senado Federal. 14 jun. 2001b.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Diário do Senado Federal. 29 ago. 2001c.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Diário do Senado Federal. 19 set. 2001d.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Ribamar Alves. Projeto de Lei 1641/2003, Brasília, DF, 2003a.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Voto do Relator. Projeto de Lei 1641/2003. Relator César Bandeira. Brasília, DF, 2003b.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e Redação. Voto do Relator. Projeto de Lei 1641/2003. Relator Alexandre Cardoso. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ata da Vigésima Terceira Sessão Ordinária. 07 jun. 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ata da Vigésima Sétima Sessão Ordinária. 07 jul. 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 38/2006. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ata da Sexta Sessão Ordinária. 07 fev. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação. Voto do Relator. Projeto de Lei 1641/2003. Relator Valter Pereira. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 22/2008. Brasília, DF, 2008b.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, PAOLO. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar., 2016

CONTERATO, Santo. A saga da sociologia no ensino médio. In: Perspectivas Sociológicas, abr/2008 a out/2009, ano 1, nº 1, Rio de Janeiro: Revista eletrônica do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II.

COSTA, Diogo. Florestan Fernandes e o Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira. Revista Inter-legere: revista do programa de pós-graduação em ciências sociais da UFRN, Natal, n. 9, p. 40-60, jul/dez 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es03.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. Revista de Estudos de Política e Teoria Social. Rio de Janeiro: UFRJ/DP&A, v. 1, n. 1, p. 145 – 165, 1997.

CRAVO, Gustavo. Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de pós-graduação em ciência política da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

CUNHA, Luiz Antônio et al. O Golpe na educação. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. V. 16, n. 48, set/dez 2011.

ELIAS, Tânia. Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas. IN: CRONOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN – Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil. V. 8, n. 2, p. 585-607, jul./2007 – dez/2007.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 6º ed. São Paulo: Ática, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In:_____. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalismo. São Paulo: Cortez, 1993.

GESTEIRA, Beatriz; MONTEZ, Gabriela. “O retorno da sociologia na escola: a crítica e a cidadania como instrumentos da democratização do país”. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais -IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 64 - 78, agosto 2012. Semestral. Disponível em: www.habitus.ifcs.ufrj.br. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

GIRON, Graziela. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? Revista de Educação, n. 24, p. 17-26, junho, 2008.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB, São Paulo, nº 74, julho de 2014, pp. 43-59.

HANDFAS, Anita; MIRANDA, Aline; e FRANÇA, Thays. A Trajetória da Sociologia no Rio de Janeiro. In FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Naylane Mendonça (Orgs.) Sociologia na sala de aula: reflexões experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. P. 109 – 126.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação no Brasil. Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educ. Soc.,

Campinas, v.23, n.80, Sept. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000019&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000019>>

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEUCCI, Simone. A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado em sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MONTEZ, Gabriela. Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. 2009. Dissertação (Mestrado em sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

OLIVEIRA, Marluce de. As representações sociais de cidadania no ensino médio brasileiro. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; JARDIM, Antonio de Ponte. O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! Revista eletrônica Perspectivas Sociológicas. Ano 2, nº 3, maio/2009 – set/2009.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (ORG.). A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

REIS, Elisa P.. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo , v. 15, n. 42, p. 143-152, Fev. 2000 .

REIS, Elisa. Cidadania: história, teoria e utopia. In: PANDOLFI, D.C.; CARVALHO, J.M.; CARNEIRO, L.P.; GRZYNSZPAN, M.; (Org.) Cidadania, Justiça e Violência. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, 11-17.

ROMANO, Fábio. A luta em defesa da sociologia no ensino médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de pós-graduação em educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

SAES, Décio. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. Caderno do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Nº 8, abril/ 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em sociologia)- Programa de pós-graduação em sociologia da Universidade de Brasília, Brasília.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB 1996. In: Brzezinski, Iria (org). LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Márcio Alves da; SILVA, Matheus Passos. A inflação legislativa a partir da constituição federal de 1988. Brasília: Vestinik, 2014.

SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? São Paulo: São Paulo em perspectiva, n. 14, 2000.

ENTREVISTAS

Entrevista concedida por Zimmermann, Roque. Entrevista I. [jul. 2015]. Entrevistadora: Beatriz Muniz Gesteira. Por telefone, 2015.

Entrevista concedida por Alves, Ribamar. Entrevista II. [dez. 2015]. Entrevistadora: Beatriz Muniz Gesteira. Por telefone, 2015.

Entrevista concedida por Callegari, César. Entrevista III. [jan. 2016]. Entrevistadora: Beatriz Muniz Gesteira. Por telefone, 2016.

Entrevista concedida por Mirhan, Lejeune. Entrevista IV. [jun. 2016]. Entrevistadora: Beatriz Muniz Gesteira. Por telefone, 2016.