

FÁBIO GERALDO ROMANO

A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições.



ARARAQUARA – SP
2009

FÁBIO GERALDO ROMANO

A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Paula Ramos de Oliveira.

ARARAQUARA – SP
2009

Romano, Fabio Geraldo

A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio: 1996-2007: um estudo sobre a invenção das tradições / Fabio Geraldo Romano. – 2009
155 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

1. Ensino médio. 2. Educação escolar. 3. Ensino de sociologia.
I. Título.

A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Paula Ramos de Oliveira.

Data da defesa: 02/03/2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Ramos de Oliveira
UNESP – Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
UNESP – Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini
UFSCar – São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho a minha esposa Sandra e a meus filhos, Ulisses e Fábio, em retribuição
ao amor e ao carinho.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Sandra pela compreensão e pelo incentivo, pois, sem isso, talvez eu não tivesse concluído esse trabalho.

Aos meus pais que, mesmo sendo pessoas materialmente humildes, nunca se furtaram ao compromisso de verem seus filhos formalmente escolarizados, além, é claro, da educação reta e farta que nos deram no seio do lar.

À minha orientadora, Dra. Paula Ramos de Oliveira, pela seriedade, pela liberdade, pela generosidade e pela amizade, acima de tudo.

Aos professores Dr. Edson do Carmo Inforsato (Tamoio) e Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, os primeiros a incentivarem meu ingresso no Mestrado, antes mesmo que eu próprio pudesse acreditar nele.

À Dra. Dora Isabel Paiva da Costa, professora e amiga, que me deu as primeiras oportunidades de pesquisa, ainda na Graduação, ajudando-me em um momento bastante difícil de minha vida.

A todos os professores e professoras com os quais eu tive o imenso prazer de ter aula, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação.

Aos professores Ms. Marcos Flávio Silva Sarandy, Dr. Nelson Dacio Tomazi e Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva pela correspondência sempre farta em informações úteis a essa dissertação.

Ao sociólogo Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho e ao Sinsesp, cujas informações prestadas foram fundamentais para a realização desse trabalho.

À professora Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, ao professor Dr. João Virgílio Tagliavini e ao professor Dr. José Vaidergorn, cujas considerações contribuíram em muito para a fase final dessa dissertação.

E aos meus amigos verdadeiros, pelas mais variadas razões.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a luta política dos agentes, isto é, das entidades (sindicatos, confederações, associações profissionais, sociedades científicas, instituições acadêmicas) e dos profissionais da área de ciências sociais (professores, sociólogos, acadêmicos etc.) pela inclusão obrigatória da Sociologia (e em menor medida da Filosofia) como disciplina no currículo do Ensino Médio (EM) a partir de 1996 – data importante devido à publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) –, até 2007, quando as disciplinas citadas foram definitivamente incluídas no currículo do Ensino Médio em quase todo o território nacional. Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa que busca investigar a dimensão política da institucionalização de uma disciplina específica em um nível também específico de ensino: a Sociologia no Ensino Médio. Metodologicamente, analisamos a documentação disponível publicada durante o período em questão: teses e dissertações, artigos, legislação, fóruns virtuais, boletins das entidades, comunicações, matérias de jornal, dentre outros. A hipótese é a de que, para que tivessem legitimidade e alcançassem os seus objetivos nessa luta de mais de dez anos, os agentes (entidades e profissionais) da Sociologia – que se encontram numa situação social muito diferente da Filosofia, herdeira de uma tradição legítima de cerca de 25 séculos – tiveram que “inventar uma tradição” para a disciplina. E foi com o relativo sucesso da “invenção de uma tradição” para a Sociologia que obtiveram êxitos em seus processos de institucionalização escolar e de busca de legitimidade como uma disciplina autônoma e relevante entre os saberes escolares já instituídos.

Palavras-chave: Sociologia; Invenção das Tradições; Ensino Médio; Educação Escolar; Filosofia.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the political struggles of agents, better known as entities (such as unions, confederations, professional associations, scientific societies, faculty institutions) and professionals in social science areas (teachers, sociologists, professors etc), for compulsory inclusion of Sociology (and in a smaller circumstance, Philosophy) as subjects in the High School syllabus in the period ranging from 1996 – a very important date due to the publication of the New Law of National Education Policy Program (LDB 9394/96) – to 2007, when the mentioned subjects have been definitely included in the High School syllabus in almost all national territory. More specifically, it is a research that seeks to understand the political dimension of this subject institutionalization in an equally very specific teaching level: Sociology in High School Education. As to methodology, the available documentation published during the focused period was largely analyzed: they were academic thesis and dissertations, articles, legislation, virtual forums, entities bulletins, communication boards, newspapers articles, among others. The hypothesis defends that in order to be considered valid and reach the objectives in this period of over a 10-year-struggle, the agents (entities and professionals) of Sociology – being now in a very different social situation from Philosophy – which is, itself, an heir to a legitimate tradition of 25 centuries – had to “create a tradition” for the subject. It was with this “creation of a tradition for Sociology” partial success that both the processes of school institutionalization and the pursuit of legitimacy as an autonomous and relevant subject among the other fields of knowledge obtained success.

Key-words: Sociology; Tradition creation; High School level; School education; Philosophy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABCP	Associação Brasileira de Ciência Política
Adunesp	Associação dos Docentes da UNESP
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
APEOESP	Associação dos Professores da Rede Estadual do Estado de S. Paulo
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CE	Comissão de Educação
CEB/MEC	Câmara de Educação Básica do MEC
CES/MEC	Câmara de Educação Superior do MEC
CGTB	Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/MEC	Conselho Nacional de Educação do MEC
CNPL	Confederação Nacional das Profissões Liberais
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Ensino Médio
FNSB	Federação Nacional dos Sociólogos - Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei Complementar
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do MEC
SEMT	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SES/MEC	Secretaria de Educação Superior do MEC
Sieeesp	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo
SINEPE-RJ	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro
SINEPE-RS	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio Grande do Sul

UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
www	World Wide Web

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 12
1. A SOCIOLOGIA E O SEU ENSINO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	p. 15
As ciências sociais nas escolas brasileiras.....	p. 15
A sociologia na educação.....	p. 17
A Sociologia como ciência: os “Pais-fundadores”.....	p. 23
Diversidade de abordagens, unidade de afirmação.....	p. 25
As fontes e o método da análise documental.....	p. 27
A invenção das tradições.....	p. 33
2. A SOCIOLOGIA E A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	p. 38
Panorama histórico.....	p. 38
As “idéias no lugar” antes da Nova LDB: do universalismo aos universalismos.....	p. 41
Filosofia: uma tradição de 2500 anos!.....	p. 47
O Projeto de Lei do Padre Roque Zimmermann e a invenção da tradição.....	p. 53
Citações da tradição I (2001) – Invenção e afirmação.....	p. 59
Da aprovação ao veto – repercussões e debates na imprensa em 2001.....	p. 70
Arrefecimento e Fortalecimento da Luta (2002-2006).....	p. 79
Citações da tradição II (2006) – Invenção e estratégias.....	p. 86
São Paulo: o núcleo duro da resistência à Sociologia e Filosofia.....	p. 99
CONCLUSÃO.....	p. 108
REFERÊNCIAS.....	p. 115
ANEXOS.....	p. 124
ANEXO A – Cópia de Projeto de Lei adaptado pela FNSB.....	p. 125
ANEXO B – Parecer CNE/CEB Nº 38/2006.....	p. 128
ANEXO C – Resolução 04/2006.....	p. 139
ANEXO D – Manifesto da Sociedade Brasileira de Sociologia.....	p. 140
ANEXO E – Indicação CEE/SP Nº 62/2006.....	p. 142
ANEXO F – Processo CEE/SP Nº 492/2006.....	p. 144

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar a luta política dos agentes, isto é, das entidades (sindicatos, confederações, associações profissionais, sociedades científicas, instituições acadêmicas) e dos profissionais da área de ciências sociais (professores, sociólogos, acadêmicos etc.) pela inclusão obrigatória da Sociologia (e em menor medida da Filosofia) como disciplina no currículo do Ensino Médio (EM) a partir de 1996, data importante devido à publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), até 2007, quando as disciplinas citadas foram definitivamente incluídas no currículo do Ensino Médio em quase todo o território nacional. Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa que busca investigar a dimensão política da institucionalização de uma disciplina específica em um nível também específico de ensino: a Sociologia no Ensino Médio.

A motivação inicial que nos levou a tal investigação consistiu no fato da sociologia e da filosofia serem incluídas na Nova LDB, contudo, não de maneira clara quanto à forma que seriam ensinadas, ou seja, se como disciplinas autônomas ou por meio de outras disciplinas das chamadas Humanidades, naquilo que conhecemos como interdisciplinaridade. Desde o final da década de 1990, quando ingressávamos no curso de graduação em Ciências Sociais, tínhamos o interesse em investigar a questão do ensino da sociologia e da filosofia, entendendo que essas disciplinas eram de extrema importância para a formação do ser humano. Com base nisso, começamos a acompanhar o desenrolar dos assuntos que envolviam tal temática, sempre procurando um caminho que pudesse ser percorrido em um possível estudo mais detido sobre o tema.

Em 2001, ainda na graduação, acompanhamos o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso ao Projeto de Lei do deputado padre Roque Zimmermann que determinava a implantação da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio de todas as escolas brasileiras. Nesse momento, percebemos a dimensão do problema criado por esse veto, não apenas porque tais disciplinas deixaram de ser criadas oficialmente, mas, também, pelo fato de o veto ter sido feito por um presidente cuja formação era em Sociologia.

A partir de 2001, passamos a levantar e arquivar qualquer material escrito ao qual tivéssemos contato, especialmente por meio eletrônico. Quando ingressamos no Mestrado, no início de 2006, a questão passou a ser como poderíamos usar esse material de modo a construir um trabalho cuja relevância fosse ao menos mínima para os meios acadêmicos. E o

ano de 2006 ganhou relevância em relação a essa discussão, uma vez que no mês de agosto o MEC aprovou uma Resolução que determinou a implantação da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

Ao analisarmos metodologicamente a documentação disponível publicada durante o período de 1996 até 2007, como teses e dissertações, artigos, legislação, fóruns virtuais, boletins das entidades, comunicações, matérias de jornal, dentre outros, inclinamo-nos para a idéia de que, a fim de obterem legitimidade e alcançarem os seus objetivos nessa luta de mais de dez anos, os agentes (entidades e profissionais) da Sociologia – que se encontram numa situação social muito diferente da Filosofia, herdeira de uma tradição legítima de cerca de 25 séculos – tiveram que “inventar uma tradição” para a disciplina. E foi com o relativo sucesso da “invenção de uma tradição” para a Sociologia que obtiveram êxitos em seus processos de institucionalização escolar e de busca de legitimidade como uma disciplina autônoma e relevante entre os saberes escolares já instituídos.

Dessa forma, no capítulo 1, apresentamos o levantamento bibliográfico acerca dos estudos e da situação da sociologia enquanto disciplina tanto no universo do ensino superior quanto do ensino médio brasileiros, além dos pressupostos e temas teóricos que aí aparecem. No capítulo 2, a “espinha dorsal” de nosso trabalho, apresentamos e discutimos as fontes levantadas – boletins, moções, artigos, panfletos e outras publicações das entidades e militantes que vêm lutando pela implementação das disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio nesses últimos dez anos (1996-2007) – à luz do conceito de “invenção das tradições” elaborado por Eric Hobsbawm¹. Esse capítulo, assim consideramos, é o principal momento para entendermos a dimensão política da institucionalização das disciplinas em questão nas escolas brasileiras.

Na conclusão procuramos mostrar os limites de alguns conceitos-chave que fazem parte da agenda educacional contemporânea, como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e conceitos correlatos. Os limites que apontamos é que, ainda que as perspectivas epistemológicas e filosóficas desses conceitos tenham relevância,

¹ Usaremos o referencial teórico aqui citado sem qualquer pretensão de desqualificar a luta desses agentes pela implementação da sociologia e da filosofia no ensino médio brasileiro. Optamos pela utilização de tal referencial por entendermos que a dita luta passou (e passa) por um tipo de afirmação suscetível de ser interpretada à luz das “invenções das tradições”, sendo essa, talvez, a nossa possível pequena contribuição com este trabalho, como procuraremos mostrar nas próximas páginas. Contudo, estamos cientes de que o conceito de “intelectual orgânico”, de Antonio Gramsci – como nos lembrou gentilmente e com muita propriedade a Dra. Dulce Consuelo Adreata Whitaker –, teria extrema relevância para tal discussão.

eles devem ser inseridos dentro da luta política dos agentes que lutam para que suas ciências ou disciplinas tenham espaço nas universidades e escolas. Ainda que seja unanimidade a importância e o discurso da interdisciplinaridade para todos os especialistas, nem todos eles – como parece demonstrar o nosso estudo – querem ver a sua disciplina sendo tratada como tema transversal por outros especialistas.

CAPÍTULO 1 – A SOCIOLOGIA E O SEU ENSINO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As ciências sociais nas escolas brasileiras

Quando começamos esse trabalho, cujo título inicialmente era “*O Ensino de sociologia nas Escolas Brasileiras: Histórico, Impasses e Perspectivas*” – pretendíamos nos debruçar “sobre os impasses sofridos na tentativa de implantar a Sociologia como disciplina obrigatória”, passando então pelas perspectivas que foram criadas para isso no Ensino Médio a partir da Nova LDB – Lei 9394/96, chegando, finalmente, às discussões que desembocaram na Resolução N.º 4/06 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia (e Filosofia) em todas as escolas de nível médio do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (LDB 9394/96), é relativamente clara quanto ao papel da sociologia na educação básica e, em especial, no ensino médio. Em seu artigo 36, § 1º, inciso III, está escrito:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

No entanto, em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do MEC com poder de normatização, por intermédio da Comissão de Educação Básica (CEB), com o intuito de regularizar a situação quanto à obrigatoriedade ou não de quais disciplinas deveriam ser ministradas, baixou uma Resolução (CNE/CEB 03/98) na qual encontramos, em seu artigo 10, a seguinte redação:

§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualização para:

b) conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Essa interpretação da LDB pareceu-nos não somente um bom tema por causa da polêmica gerada, como também a nossa própria leitura de ver nisso um “conflito de interpretações” era já o início da problematização. Não tínhamos ainda amadurecido totalmente o projeto, quer dizer, tínhamos, com a licença poética, umas idéias na cabeça, mas, ao contrário do grande cineasta, nenhuma câmera na mão. A “câmera”, nesse contexto, pode ser entendida como a própria dimensão material, as fontes de pesquisa necessárias para dar a forma adequada às nossas idéias, seja para confirmá-las seja para negá-las ou pelo menos indicar-nos quais caminhos deveríamos seguir.

O primeiro passo, como todo aprendiz, foi fazer um levantamento da bibliografia sobre o ensino de sociologia e de filosofia no ensino médio. Muito embora a disciplina filosofia não fosse o nosso objeto de pesquisa – não por desinteresse, mas devido mesmo ao próprio recorte e pouco tempo para se fazer e entregar uma dissertação –, a nossa intuição dizia ser importante também levantar dados sobre ela por dois motivos. Primeiro, pelo fato do artigo da nova LDB/96, citado acima, não desvinculá-la da Sociologia, nosso objeto; e, segundo, levantar material sobre a situação da filosofia no ensino médio talvez nos desse algum parâmetro para entendermos também a situação da Sociologia. O levantamento bibliográfico foi surpreendente quando comparadas as duas disciplinas: para cada dissertação ou tese sobre o ensino de sociologia, encontramos três ou quatro de filosofia, e para os pouquíssimos artigos (o superlativo não é exagero!) sobre a primeira disciplina, os da segunda eram muito mais e, em sua maioria (mais de 90%), teses, dissertações e artigos produzidos por docentes e discentes nos cursos de pós-graduação das Faculdades de Educação (públicas e particulares).²

Quanto ao ensino de Sociologia no ensino médio encontramos, entre teses e dissertações, cerca de 30 trabalhos. Antes é preciso esclarecer um aspecto de nossa pesquisa: nem sempre encontramos trabalhos que falassem apenas ou diretamente do tema em questão, por isso selecionamos também, em grau de importância, aqueles que tratassem muito mais do *Ensino* de uma disciplina específica (sociologia e, em menor grau, filosofia) e de suas práticas do que das origens (teóricas) da própria disciplina, visto que nosso trabalho se situa muito mais entre os estudos educacionais do que entre os estudos epistemológicos.

² Sobre o ensino de Filosofia no ensino médio consulte Alves, 2002; nesta obra há uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Em 2004 a revista *Cadernos Cedes* (vol. 24, n. 64) dedicou um dossiê intitulado “O Ensino da Filosofia no Brasil”, resultado de uma pesquisa financiada pela UNESCO em 2003. Vide FÁVERO et. al, 2004; GONTIJO e VALADÃO, 2004.

Ao nos debruçarmos sobre toda essa produção pudemos perceber como há uma relativa homogeneidade – ou unidade – temática, ainda que os objetos construídos por cada um dos pesquisadores fossem a princípio, diferenciados por cada um deles em termos de metodologia, referências bibliográficas, abordagens teóricas e objetivos (tese, artigo ou dissertação?). Eles podem ser classificados, sem, entretanto, engessá-los naquilo que chamaremos, em prol da clareza, de dois grupos de estudo ou abordagem sobre a sociologia e seu ensino, tanto na educação básica quanto na educação superior:

- A sociologia na educação;
- A sociologia como ciência.

Ainda que um pouco cansativo, é de suma importância fazermos brevemente o resumo de cada um deles (os mais importantes serão discutidos ao longo do trabalho), apresentados segundo o agrupamento acima, para que o leitor compreenda o porquê de nós termos optado por essa classificação; este resumo, no entanto, não é mera compilação dos *abstracts*; ao longo desses anos debruçamo-nos sobre os trabalhos e selecionamos, como se verá, alguns itens que interessam para os objetivos de nossa pesquisa, itens esses que são o objetivo de cada autor, a metodologia utilizada e as conclusões a que eles chegaram (se e quando chegaram). Em seguida, teceremos uma análise dessa produção acadêmica sobre a sociologia e seu ensino.

A sociologia na educação

Um dos trabalhos mais “antigos” que encontramos foi o de Maria Onolita Peixoto Catão – *Para onde caminham os programas de sociologia geral nos cursos de pedagogia?* – escrito em 1990, a partir de entrevistas com professores e alunos (estes, por questionário) e de pesquisas dos programas e ementas de curso dos anos 1980 da disciplina sociologia, em sua maioria sociologia da educação, ministrada nos cursos de pedagogia em algumas instituições universitárias do Estado de Minas Gerais. O objetivo da autora era procurar saber quais as correntes sociológicas hegemônicas entre os professores de sociologia do curso de pedagogia e se esse curso realmente dava uma base teórica para que os pedagogos (e estudantes de outros cursos) pudessem desenvolver uma reflexão mais crítica, que ultrapassasse o senso

comum, sobre o mundo e a sociedade em que vivem. Ainda que os objetivos e a ementa do curso fossem coerentes, na medida em que valorizava a discussão, predominando uma diversidade de teorias, os resultados da autora não são nada animadores: havia, entre os alunos, uma percepção de desimportância quanto à real contribuição da sociologia, tanto a geral quanto a da educação, para a profissão dos pedagogos.

Azilde Andreotti, em 1991, redigiu uma dissertação intitulada *A sociologia da educação nos cursos de formação universitária*. Este trabalho, em termos de pesquisa, é parecido com o anterior, exceto o lugar da pesquisa, pois se aquele foi realizado em Minas Gerais, este teve como âmbito geográfico o Estado de São Paulo e abordou não a sociologia enquanto disciplina genérica, mas a sociologia da educação propriamente dita, ministrada nos cursos de formação de professores em várias faculdades do estado paulista. Seu trabalho centra-se em duas vias: a primeira, procurando enfatizar o que é transmitido pela disciplina aos futuros professores; a segunda faz um balanço histórico da disciplina tomando como foco os currículos escolares e a produção acadêmica sobre o tema, isto é, faz uma sociologia da sociologia da educação.

Enfoques teóricos dominantes no ensino da sociologia da educação é o nome da dissertação defendida por Sania Rodrigues Pestre (1992). Trata-se de outro trabalho que se debruça sobre a sociologia da educação, desta vez oferecida nos cursos de licenciatura da UFRJ. Quanto aos objetivos desse trabalho, eles são praticamente os mesmos dos outros citados anteriormente. Há uma boa pesquisa feita por intermédio de entrevistas com os professores responsáveis pela disciplina, assim como com os licenciandos, futuros professores do ensino médio da rede pública e particular. Perguntados se suas conclusões são de que a linha crítica é o principal parâmetro teórico na disciplina, a resposta positiva acaba por vir da parte dos licenciandos.

A dissertação de Lesi Correa (1993) – *A importância da disciplina sociologia no currículo de 2. Grau – a questão da cidadania*, revela, já no próprio título, uma crença, como ela mesma afirma, baseada em sua experiência como docente no antigo 2º grau (hoje ensino médio) e também como militante política. O capítulo sobre a inclusão e exclusão da disciplina no antigo 2º grau é elucidativo em alguns aspectos, mas a análise focada na região de Londrina é a mais interessante do trabalho, quando a autora lança mão de sua história de vida para responder a indagação inicial: qual o função da sociologia na formação do aluno no 2º grau? A autora vê na sociologia o papel de superação das contradições da sociedade.

Já a dissertação intitulada *A incorporação da "nova sociologia da educação" pela literatura da educação escolar brasileira – 1970-1995* –, de Mônica Fátima Valenzi Mendes (1997), faz um balanço teórico-bibliográfico, tentando entender como os estudiosos e teóricos da educação escolar no Brasil ampliam suas discussões através da incorporação de autores e teorias do que é chamado pela literatura acadêmica de a “nova sociologia da educação”, surgida nos anos 1970. Suas fontes são os periódicos especializados na área educacional e os anais de congressos e outras publicações, o que revela uma síntese das concepções de propostas e de políticas públicas na área educacional na medida em que muito dessa “nova sociologia da educação” teve grande influência nos estudos sobre a escola.

Graziella Moraes Dias da Silva, autora de *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy sciences no Brasil (1920-1979)*, produzida em 2001, está – para nós – muito mais voltada para a análise de políticas públicas na área educacional no período delimitado – levando em conta o contexto político, como ela diz, calcado nos projetos de construção da nação, que vai dos ideais de modernização, da construção e identidade nacionais nos governos de Getúlio aos projetos desenvolvimentistas dos militares – do que propriamente uma sociologia da “sociologia da educação”, como o título sugere.

O trabalho de Francisco Raimundo Alves Neto (2002) – *Instituto de Educação Lourenço Filho, Rio Branco-AC: A Sociologia da Educação no Currículo do Ensino Médio* – toma como objeto a disciplina em um instituto educacional situado no estado do Acre, responsável pela formação de professores. Suas fontes são entrevistas com professores, análise de documentos (ementas, programas de curso, legislação etc.) e sua preocupação, a exemplo dos outros trabalhos, é saber se a sociologia da educação contribui para a “leitura crítica da realidade”, sem, no entanto, desvincular o seu objeto delimitado no espaço – o presente Instituto Lourenço Filho – da evolução da disciplina na história do magistério brasileiro.

O trabalho erudito de Clóvis Pacheco Filho – *Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da sociologia e de seu ensino no Brasil (1850-1935)* (1994) – tem uma perspectiva histórica bastante rica na medida em que delimitou temporalmente o seu objeto. Ele procura compreender as “incoerências” que se formam no aparecimento da sociologia, que surge como uma espécie de resposta aos problemas originados no centro do capitalismo e o seu desenvolvimento numa sociedade escravocrata, na qual o pensamento científico era indistinguível das teorias raciais (e racistas) da época. Ele se debruça sobre as obras dos

principais autores da época: desde a grande influência de Pereira Barreto – à época, um dos grandes divulgadores da sociologia de Augusto Comte em artigos de jornais – até Tobias Barreto, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna e os juristas da faculdade de Direito de São Francisco, uma das primeiras a incluir a sociologia em seu curso como disciplina regular. Nas primeiras décadas do século XX a disciplina é uma conhecida dos estudantes do curso colegial e, a partir dos anos 1930, ela conhece o seu esplendor com o surgimento da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), além das publicações das obras de Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Holanda (1936) e Caio Prado Jr. (1942) que, enquanto historiadores transdisciplinares, muito contribuíram para ampliar as discussões sobre a sociedade brasileira.

O título *Os dilemas das licenciaturas no Curso de Ciências Sociais: um estudo de caso na UNIPLAC- Lages/SC*. (2000), já demonstra a perspectiva da dissertação de Gilberto Borges de Sá. O que interessa nesse trabalho são os argumentos do autor, em que demonstra – a partir da análise dos currículos – uma total desarticulação entre formação e trabalho, ou mundo do trabalho para ser mais exato. Ao contrário da maioria dos outros trabalhos, este é mais objetivo, suas análises baseiam-se num estudo de caso de uma universidade formadora de professores de licenciatura especializada em formação de professores das séries iniciais, de História, de Geografia e de Sociologia.

A dissertação de Wanirlei Pedroso Guelfi – *A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942* (2001) – é bastante original em relação aos trabalhos já citados porque procura compreender a sociologia no interior da história das disciplinas escolares, um campo relativamente novo, iniciado por estudiosos franceses³. Tendo como fonte a legislação, as ementas da disciplina, os livros didáticos etc., a autora delimitou o seu objeto no tempo (1925-1942) porque foi o único período em que a sociologia foi obrigatória no país, sendo, aliás, uma das principais matérias que preparavam os alunos para o ensino superior nos cursos de maior prestígio (medicina, odontologia, farmácia, engenharia, arquitetura e direito). Isso talvez se explique, segundo a autora, pelo fato dos anos 1920 e 1930 terem como projeto e ideário, respectivamente, a “modernização” e a “reconstrução nacional”.⁴

³ Vide CHERVEL e COMPÈRE, 1999.

⁴ Porém, o que cada grupo – governantes, elites, intelectuais, artistas – entendia por isso é outro assunto.

Na mesma linha de raciocínio encontramos o trabalho de Cilmara Ferrari Perez – *A Formação Sociológica de Normalistas nas Décadas de 20 e 30* (2002) – centrada em São Paulo, quando, defrontando-se com os currículos, conteúdos, ementas e legislação (programas oficiais) para o Curso Normal, contextualiza-nos com as referências da produção bibliográfica da sociologia à época. Como tal produção era inserida nos cursos de sociologia (geralmente da educação) e como isso era ressignificado pelos futuros professores que saíam do Curso Normal, também conhecidos por normalistas, é um dos objetivos da autora saber se tais normalistas tinham uma “concepção sociológica” que fosse referência em suas práticas pedagógicas.

A dissertação de Mário Bispo dos Santos – *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do DF* (2002) – é baseada em entrevistas com mais de duas dezenas de professores de sociologia, formados e não-formados em ciências sociais. Partindo da seguinte questão: o que pensam os professores sobre o ensino de sociologia no ensino médio? – revela-nos duas posições – ou visões de mundo – acerca dessa disciplina. Os formados em ciências sociais vêem-na como uma área do saber que pode contribuir para a formação e inserção do aluno na vida em sociedade, enquanto os professores de outras disciplinas vêem-na como uma área do saber com grande potencial de intervenção na sociedade com o intuito de mudanças na estrutura social. Este segundo ponto de vista, um senso comum partilhado até mesmo entre acadêmicos de outras áreas, está muito próximo dos educadores responsáveis pelas diretrizes e parâmetros curriculares do Ensino Médio, mas os dois grupos de professores são praticamente unânimes em afirmar a sua importância para a formação cidadã.

Talvez não seja exagero afirmar que o trabalho de Erlando da Silva Rêses, intitulado *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do DF sobre a sociologia no Ensino Médio* (2004), seja complementar ao trabalho de Mário Bispo dos Santos. Se este tomou os professores como atores, aquele tomou os alunos para saber o que estes “pensam” acerca de se estudar Sociologia. A metodologia utilizada foi a análise de grupos focais e, curiosamente, os resultados a que chegou o autor parecem estruturar-se em duas oposições quanto às opiniões desta disciplina, percebidas anteriormente entre os professores no trabalho de Bispo dos Santos: uma parte do grupo analisado pelo autor percebe a Sociologia como um saber de intervenção na sociedade em que vivem enquanto o

outro grupo toma-a como mais uma especialidade integrante de sua formação escolar, especialmente para o desenvolvimento de um senso crítico e conscientização política.

Em 2003, Claudia Pereira de Andrade defendeu uma dissertação intitulada *A difusão do conhecimento como atividade emancipatória - estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro* – em que, através de entrevistas e de uma amostra de pesquisa com professores que lecionam a disciplina há mais de cinco anos, procura entender a prática educacional cotidiana desses docentes. Apesar de ter fontes ricas, o conjunto é mais descritivo.

Os lugares da Sociologia na educação básica escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? (2003) – é o título da dissertação de Kelly Cristine Corrêa da Silva Mota. A autora, partindo principalmente de entrevistas, em um trabalho muito sugestivo, questiona a idéia, ou crença, implícita de que a escola seria o espaço ou o lugar em que a Sociologia poderia fornecer todo o instrumental para a formação da cidadania entre os alunos do ensino médio (que, como se sabe, faz parte da educação básica). O saber sociológico na educação escolar não pode tomar certa radicalidade na medida em que também está sujeito às regras institucionais e práticas pedagógicas cotidianas, além do fato de muitas vezes esquecermos que a própria noção de formação para se exercer a cidadania pode ser aprendida em espaços não-escolares.

Flávio Marcos Silva Sarandy – *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil* (2004) – debruça-se, tomando como objeto de análise, alguns dos manuais de sociologia publicados por autores brasileiros a partir dos anos 1980. Ele constata algumas semelhanças entre estes e os primeiros manuais de sociologia publicados nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Uma dessas semelhanças deve-se à: 1) reprodução da disciplina como uma espécie de sentimento missionário, como se ela fosse a chave para “civilizar” o Brasil; 2) e ao seu ensino, calcado fortemente na apresentação conceitual. Uma de suas conclusões, também apontada por outros, deve-se ao fato de tais manuais não terem o *status* de produção intelectual entre os cientistas sociais da academia.

A pesquisa de Andreia Vania Ferreira Caju – *Análise da disciplina sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso* (2005) –, ao contrário dos outros trabalhos que se debruçaram sobre o ensino médio tradicional, baseia-se num estudo histórico da disciplina na educação profissional a partir do estudo de caso do CTUR – Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (onde também atua como

professora). Há um bom trabalho de pesquisa: entrevistas com discentes e docentes, análise das legislações anteriores sobre o ensino profissionalizante no Brasil, tudo isso sem perder as conexões entre a disciplina, o estudo de caso (CTUR) e as reformas curriculares, pelas quais a Sociologia conseguiu manter-se até o momento como disciplina integrante dos cursos técnicos oferecidos por essa instituição.

E, por fim, a tese de Ileizi Luciana Fiorelli Silva – *Das fronteiras entre ciências e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)* – defendida em 2006. Como indica o título, o escrito está interessado nas porosidades das fronteiras entre escola e universidade, professor e pesquisador, educação escolar e educação científica que, em tese, não era para tratar-se de uma oposição, mas de complementação. Sua análise, influenciada pela teoria de Bourdieu, procura entender a posição dos diferentes agentes situados nessa fronteira: o fosso que separa os alunos bacharéis dos licenciados – ainda que estes sejam a maioria de formados e formandos nos cursos de Ciências Sociais de hegemonia e prestígio no Paraná, oferecidos pela UFPR e pela UEL –, as escolas de ensino médio e a Secretaria Estadual de Educação. Analisando os discursos, práticas e tomadas de posição argumenta que, apesar da sociologia voltar gradativamente como disciplina desde os anos 1980, há uma discrepância entre os currículos escolares e as pesquisas acadêmicas.

A Sociologia como ciência: os “Pais-fundadores”

Agora temos três obras sobre Florestan Fernandes, um dos “pais-fundadores”⁵ da sociologia brasileira (CÂNDIDO, 1995). Cenio Back Weyh, ao contrário dos outros, aborda não a disciplina ou uma de suas especialidades, mas um dos principais representantes brasileiros em *Florestan Fernandes e a sociologia da educação brasileira: a contribuição dos anos 80* (1993). O seu trabalho foca-se principalmente nos escritos educacionais do sociólogo brasileiro já maduro, com suas convicções políticas formadas e jamais desalinhadas de suas análises teóricas sobre a realidade brasileira, principalmente em relação à questão

⁵ CÂNDIDO (1996); Ortiz (1990) diz que, ressalvadas as diferenças, a importância de Florestan Fernandes para a institucionalização da sociologia no Brasil é semelhante à do sociólogo Emile Durkheim (1864-1917) na França.

educacional, uma de suas principais bandeiras tanto na Constituinte quanto como militante político e deputado eleito.

Entretanto, se Weyh se debruça numa fase posterior de sua obra, Débora Mazza, em sua tese defendida em 1997 – *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)* –, faz um retrospecto cronológico com o intuito de captar a importância da temática educacional na obra de Fernandes desde o início de sua carreira e argumenta que o tema educação nunca foi algo fortuito ou ocasional em sua obra. O que a levou a fazer esse recorte foi o fato de a educação ser um tema constante na obra de Florestan (também apontado por Weyh), organizando-a em dois períodos: o primeiro, que podemos chamar de os anos de formação (1941-1953) e o segundo, de 1954 a 1964, quando começa a lecionar na USP e constrói toda uma metodologia (coleta de dados, entrevistas etc.) para tomar a educação no Brasil como objeto e dilema passível de análise sociológica.

Com diferenças mais de abordagens e recortes metodológicos do que interpretativas, a tese de Adriana Josefa Ferreira Chaves – *Florestan Fernandes: um sociólogo pensando a educação – idéias educacionais de Florestan Fernandes nas décadas de 40-60* (1997) – também aborda o mesmo período e demonstra como o tema da educação aparece na obra sociológica de Fernandes, mas não está desvinculada de sua trajetória política em defesa da educação como, por exemplo, a militância em defesa da reforma universitária e também da campanha pela escola pública nos anos 1960. Um dos seus argumentos é de que a obra de Fernandes pode ser lida não só na história da sociologia brasileira, como também entre as teorias educacionais, pois ainda que não seja (e nem pretendeu ser) um teórico da educação, seus estudos, à época, tiveram relativa influência entre os educadores.

A tese de Simone Meucci – *Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico* (2006) – como diz o título, também faz referência a um dos “pais fundadores” das nossas ciências sociais. A autora, que já havia escrito um trabalho sobre os manuais de sociologia publicados nas primeiras décadas do século XX (vide *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*, 2000, e pode ser considerada como uma das obras de sociologia como disciplina), aprofunda agora uma análise na trajetória intelectual de Freyre entre os anos 1920 e 1950, o único período em que se dedicou, sem muita regularidade, à docência em duas instituições acadêmicas. Essa experiência resultou num livro introdutório sobre a disciplina (*Sociologia:*

uma introdução aos seus princípios, 1945). A tese da autora é de que essa experiência e anos de docência ajudaram-no a sistematizar as suas originais e polêmicas interpretações sobre a formação da sociedade brasileira.

A dissertação de Sílvia Leni Auras de Lima – *Sociologia: grande orquestração doutrinária de como pensar e do que pensar sobre o social* (1999) – debruça-se sobre a proposta de Augusto Comte tomando a sociologia como forma – ou estado, para usar a linguagem do autor – para não só pensar essa nova etapa da “humanidade”, como unificá-la a partir do pensamento científico. Entretanto, o mais interessante nesse trabalho é quando a autora interroga a obra de Fernando de Azevedo, produzida entre 1926 e 1934, época de fundação da USP e pela qual foi um dos responsáveis, e como este se utilizou da sociologia tanto para analisar quanto para justificar a nova organização da sociedade através da educação (para os pioneiros da escola nova a educação escolar era redentora) não só do “povo” como das futuras elites dirigentes que deviam ser formadas no interior da própria nação.

Diversidade de abordagens, unidade de afirmação

O primeiro grupo, mais do que o estudo da abordagem sociológica da educação, isto é, de tomar a educação como um dos “objetos” de análise da sociologia, indica outra coisa: que a própria sociologia, ou, para ser mais exato, uma de suas especialidades, a sociologia da educação, é o objeto da análise sociológica. Tudo indica que estaríamos aqui numa espécie de exercício de reflexividade, ao fazermos uma sociologia da sociologia da educação. Estes autores estariam não só objetivando o outro ou o tema (a educação), mas, indo além, objetivando o sujeito que objetiva (objetivando a sociologia que objetiva a educação), parafraseando Bourdieu⁶. No entanto, para nós, esses estudos muitas vezes deixam a desejar quando se trata de reflexividade, pois suas análises, ainda que abusem da palavra *contexto*, nem sempre lêem o texto da perspectiva em que devem ser lidos. A proposta de se estudar a sociologia da educação no interior do espaço escolar aparece quase sempre sem conexão com

⁶ BOURDIEU, 1992a; 1992b; 1999.

a história das disciplinas escolares, por exemplo, e isso prejudica o trabalho.⁷ Ao levantarmos esses trabalhos, publicados desde os anos 1990 e em média um por ano, eles raramente são citados uns pelos outros e não podemos atribuir isto à dificuldade de comunicação ou à inexperiência com a pesquisa, pois muitos desses trabalhos são verdadeiras preciosidades quanto às fontes consultadas; o que estamos procurando demonstrar é a *fragmentação demasiada* encontrada nestes trabalhos. Não há muita percepção de que a Sociologia *não é a disciplina* mais importante e sim apenas mais uma disciplina *pretendente*, isto é, que pretende legitimar-se no currículo escolar.

Os trabalhos que ressaltam a sociologia *enquanto* disciplina aparecem como entes relativamente autônomos, tanto do cotidiano da escola quanto do cotidiano acadêmico-científico. As análises sempre fazem referência ao contexto político, social e econômico, como se o contexto fosse o principal responsável pela implantação ou não implantação da disciplina no ensino médio⁸. Não negamos que as dificuldades para o seu ensino aparecem no nível da “infra-estrutura”, mas os problemas da “superestrutura” também revelam muita coisa. Se a sociologia na educação está, como argumentamos anteriormente, desconectada da história das disciplinas, os estudos sobre a sociologia *enquanto* disciplina parecem soltos entre o espaço escolar e o espaço acadêmico, na medida em que se voltam quase sempre ora sobre o que pensa sobre ela determinado grupo – alunos ou professores –, ora para as preocupações extra-institucionais que impediram sua institucionalização seja na academia, seja na escola, seja no mercado profissional.⁹

O segundo grupo chamamos de “pais-fundadores”.¹⁰ Mas, como diz Antonio Cândido sobre Florestan Fernandes, talvez fosse mais adequado chamá-los de “instauradores”, na medida em que mais do que fundar uma disciplina ou um campo, eles foram os responsáveis tanto por publicizar as ciências sociais através de suas obras (como Gilberto Freyre, que

⁷ A dissertação de Wanirlei Pedroso Guelfi – *A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942* (2001) – é exceção na medida em que demonstra rara sensibilidade ao olhar para a sociologia como *mais uma* disciplina e não como *a* disciplina.

⁸ Utilizaremos o termo ensino médio para nos referirmos tanto ao antigo termo *colegial* quanto ao recente termo extinto *2º grau*.

⁹ Este último será o objeto do próximo capítulo.

¹⁰ Os trabalhos citados são os que mais se aproximam diretamente do nosso objeto, mas há uma infinidade de trabalhos sobre os precursores, fundadores, continuadores etc., da sociologia ou ciências sociais. Esses estudos, se procurados em qualquer banco de dados por assunto e/ou palavras-chave como *pensamento social brasileiro*, na verdade, eles mais do que triplicam entre livros, artigos, teses e dissertações.

encontrou um público ávido por essa nova literatura), quanto por institucionalizá-la com o intuito de romper com o diletantismo reinante (como Florestan Fernandes), além de tomá-la como uma “tecnologia social”, vendo-a como uma das ciências mais adequadas para auxiliar na “construção da nação” e acelerar a modernização industrial, social ou educacional (o caso de Fernando de Azevedo).

Contudo, todas as análises sobre os “pais-fundadores”, ao mesmo tempo em que apresentam o objeto em questão, o instituem como objeto legítimo e relevante. Não há dúvida de que autores como Gilberto Freyre, Florestan Fernandes (geralmente os autores mais estudados) são verdadeiros ícones de nossas ciências sociais, mas essa importância só pode ser percebida a longo prazo, algo que a maioria desses estudos perde de vista ao tomar a obra desses autores como se já tivessem a importância que tem hoje desde o momento em que os autores começaram a publicá-las, o que nos parece muito complicado.

Assim, podemos perguntar: por que essas perspectivas – que podem ser chamadas afirmativas, na medida em que tentam afirmar o objeto de estudo como mais do que um simples objeto, e independentemente de suas abordagens e metodologias – enfatizam uma importância e relevância às suas disciplinas e seus “fundadores” muito mais do que realmente tiveram em determinado momento? Buscaremos uma possível resposta no capítulo 2.

As fontes e o método da análise documental

Paralelamente às dissertações, fomos acompanhando tudo o que se publicava sobre a discussão da implementação da sociologia no ensino médio. Com a publicação da nova LDB em 1996, o polêmico artigo 36 deu origem a toda uma discussão que, inicialmente tímida, a partir daí ganhou dimensões ampliadas, sendo alvo de interpretações muito diferentes nos vários estados da federação, principalmente entre aqueles que não tinham adotado, por conta própria, a implementação da sociologia e da filosofia no ensino médio.

Fomos lendo e coletando tudo o que era publicado sobre o tema, mas o material, analisado globalmente, é muito escasso, atingindo alguns picos em determinados momentos da discussão como, por exemplo, no ano de 2001, quando um projeto para regularizar a obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio em todo o país, aprovado pelo Congresso, foi

vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Nessa época as publicações – contra, a favor, etc. – foram muitas, mas, logo depois, houve uma queda nas publicações porque o assunto já não tinha mais o interesse da grande imprensa. Publicações esparsas eram feitas por uma ou outra entidade, conforme detalharemos mais adiante, mas sem aquele impacto que costumam gerar as discussões de temas polêmicos. Juntamos uma quantidade significativa de material, mas ao nos debruçarmos sobre tudo o que foi coletado, percebemos que teríamos de adotar alguma forma de sistematização dada a importância de não nos perdermos em meio a tudo isso. O critério adotado foi o da fonte e análise documental¹¹ – por intermédio dos fichamentos, levantamentos quantitativos de termos e localização de onde tais e quais documentos tinham sido publicados originalmente – pois além de, num primeiro momento, tornar inteligível o conjunto dos documentos, era imprescindível para a análise de seu conteúdo e também quais categorias deveriam ser utilizadas para este fim. Os tipos de documentos coletados foram organizados da seguinte forma:

QUADRO 1.

1.	Teses e dissertações.
2.	Artigos acadêmicos.
3.	Legislação: parecer, projeto, resolução etc.
4.	Fórum virtual: e-mails, debates e correspondências trocados em fóruns e grupos de estudos (<i>studies groups</i>) na internet.
5.	Publicações de entidades profissionais: boletins, jornais, moção de apoio etc.
6.	Propostas pedagógicas para o ensino da disciplina.
7.	Comunicações de eventos acadêmicos: congressos, seminários, workshops, minicursos etc.
8.	Complementares: matérias de jornais, revistas mensais e semanais.
9.	Livros didáticos.

¹¹ “Estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.” (PIMENTEL, 2001, p. 180). Sobre essa metodologia, os trabalhos que nos serviram de referencial foram os de PIMENTEL, 2001; SAVIOLI et. al., 1986; VIEIRA et. al., 1989; LÜDKE e ANDRÉ, 1986. Sobre a análise de conteúdo vide ROCHA e DEUSDARA, 2005.

Dentre os diversos tipos de documentos, os artigos, entretanto, são os mais raros; destes, a maioria se refere ao ensino das Ciências Sociais nos anos 1940-1960, o que, aliás, tem alguma explicação na medida em que se trata da época de sua institucionalização. O assunto é praticamente banido a partir de meados dos anos 1960 e não encontramos quase nenhum pesquisador que tenha se interessado pelo tema, pelo menos até os finais dos anos 1990 e início dos anos 2000, quando a Sociologia entra legalmente em cena, no sentido jurídico, quando a LDB/96 a ela faz referência, dando-lhe importância para “se exercer a cidadania” por parte dos alunos do ensino médio.

Muitos dos trabalhos sobre o nosso tema são praticamente unânimes em afirmar que o desinteresse pelo estudo do ensino das Ciências Sociais no ensino médio, e particularmente da Sociologia – desinteresse este que não encontramos em autores consagrados como Donald Pierson, Florestan Fernandes, Luiz Aguiar Costa Pinto, Antonio Cândido¹², dentre outros, que refletiram sobre o tema em algum momento de suas carreiras – deve-se ao fato da disciplina ter sido alijada do sistema educacional durante a ditadura militar (1964-1985). Isso, em parte, é verdadeiro porque na época, como veremos adiante, os cursos de Ciências Sociais, Filosofia e História, foram vistos pelos agentes do regime militar, sem jamais ultrapassar o senso comum, como uma espécie de celeiro de comunistas, marxistas e anarquistas¹³. A Sociologia, ensinada até 1964 nas escolas do ensino médio do país, foi definitivamente “expulsa”, sendo oferecida como disciplina complementar, ao invés de obrigatória, ao lado de mais outras 104 disciplinas na mesma situação com a reforma educacional a partir da LDB número 5.692, de 1971, que reestruturou todo o ensino de 1º e 2º graus (chamado, antes disso, como primário, ginásio e colégio).

No entanto, se a quantidade era muita, como dissemos antes, e se agora há uma relativa diversidade de tipos de documentos, conforme o quadro 1 citado acima, a análise de seu conteúdo revelou-se, com surpresa, que havia uma repetição de argumentos, sejam estes argumentos prós ou contras a implementação da disciplina no ensino médio. Isso talvez se deva à novidade da proposta já que até então a sociologia era ministrada apenas como disciplina complementar nos cursos universitários e só agora esteja chegando, salvo exceções, ao ensino médio da escola pública.

A seguir, apresentamos as teses e dissertações produzidas sobre o tema em questão.

¹² PIERSON, 1949; CANDIDO, 1949; FERNANDES, 1976. COSTA-PINTO, 1944; 1947; 1949.

¹³ ADUSP, 1978.

QUADRO 2.¹⁴

Ano	Depto Defendido	Autores	Título
1990	Mestrado em Educação	Catão, M.	<i>Para onde caminham os programas de sociologia geral nos cursos de pedagogia</i>
1991	Mestrado em Educação	Andreotti, A.	<i>A sociologia da educação nos cursos de formação universitária.</i>
1992	Mestrado em Educação	Pestre, S.	<i>Enfoques teóricos dominantes no ensino da sociologia da educação.</i>
1993	Mestrado em Educação	Correa, L.	<i>A importância da disciplina sociologia no currículo de 2º grau – a questão da cidadania.</i>
1993	Mestrado em Educação	Weyh, C.	<i>Florestan Fernandes e a sociologia da educação brasileira: a contribuição dos anos 80.</i>
1994	Mestrado em Educação	Pacheco, C.	<i>Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da sociologia e de seu ensino no Brasil (1850-1935).</i>
1994	Doutorado em Educação	Silva, M	<i>Da Maria-fumaça à fumaça das fábricas: a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1922-1940).</i>
1997	Doutorado em Sociologia	Mazza, D.	<i>A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964).</i>
1997	Mestrado em Educação	Chaves, A.	<i>Florestan Fernandes: um sociólogo pensando a educação – idéias educacionais de Florestan Fernandes décadas de 40-60.</i>
1997	Mestrado em Educação	Mendes, M.	<i>A incorporação da “nova sociologia da educação” pela literatura da educação escolar brasileira – 1970-1995.</i>
1999	Mestrado em Educação	Lima, S.	<i>Sociologia: grande orquestração doutrinária de como pensar e do que pensar sobre o social.</i>
1999	Mestrado em Sociologia	Sousa, L.	<i>Sociologia e cidadania: a sociologia no ensino médio.</i>
2000	Mestrado em Educação	Sá, G.	<i>Os dilemas das licenciaturas no Curso de Ciências Sociais: um estudo de caso na</i>

¹⁴ Esses trabalhos foram defendidos em diferentes cursos de pós-graduação com os seguintes nomes: Mestrado/Doutorado em Educação; Mestrado/Doutorado em Ciências da Educação; Mestrado/Doutorado em Ciências Sociais; Mestrado/Doutorado em Sociologia; Mestrado/Doutorado em Desenvolvimento Regional, etc. Por uma opção tanto metodológica quanto de clareza na exposição, reduzimos as nomenclaturas a apenas duas: Mestrado/Doutorado em Educação e Mestrado/Doutorado em Sociologia. As informações e referências mais específicas de cada trabalho podem ser consultadas na bibliografia.

			<i>UNIPLIC-Lages/SC.</i>
2001	Mestrado em Educação	Guelfi, W.	<i>A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.</i>
2000	Mestrado em Sociologia	Meucci, S.	<i>A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.</i>
2001	Mestrado em Sociologia	Silva, G.	<i>Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy sciences no Brasil.</i>
2002	Mestrado em Sociologia	Alves Neto, F.	<i>Instituto de Educação Lourenço Filho, Rio Branco-AC: A sociologia da Educação no currículo do Ensino Médio.</i>
2002	Mestrado em Educação	Perez, C.	<i>A formação sociológica de normalistas nas décadas de 20 e 30.</i>
2002	Mestrado em Sociologia	Santos, M.	<i>A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do DF.</i>
2003	Mestrado em Educação	Andrade, C.	<i>A difusão do conhecimento como atividade emancipatória – estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro.</i>
2003	Mestrado em Educação	Mota, K.	<i>Os lugares da Sociologia na educação básica escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?</i>
2004	Mestrado em Sociologia	Sarandy, F.	<i>A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil.</i>
2004	Mestrado em Sociologia	Rêses, E.	<i>E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do DF sobre a sociologia no Ensino Médio.</i>
2005	Mestrado em Educação	Caju, A.	<i>Análise da disciplina sociologia na Educação Profissional: reflexões a partir de um estudo de caso.</i>
2006	Doutorado em Sociologia	Meucci, S.	<i>Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico.</i>
2006	Doutorado em Sociologia	Silva, I.	<i>Das Fronteiras entre Ciência e Educação Escolar: as configurações das Ciências Sociais no Paraná (1970-2002).</i>

Ao nos debruçarmos sobre esse material, percebemos que, se excetuarmos as teses e dissertações acima apresentadas, há uma estabilidade cronológica digna de atenção: quase tudo foi publicado de 1996 para cá, até a atualidade. Reparem no quadro 2, por exemplo, que as dissertações são todas publicadas a partir da década de 1990 em diante, assim como o

material que coletamos para nossa pesquisa. É preciso levar em conta que a primeira proposta de implementação de sociologia no ensino médio foi estabelecida por Benjamin Constant nos inícios da constituição da República, por volta de 1890, quando Augusto Comte e o positivismo eram uma das principais referências da intelectualidade brasileira.

A situação da sociologia é oposta à da filosofia; sobre esta última, a bibliografia é imensa: há uma infinidade de dissertações, teses e artigos sobre o seu ensino, assim como livros didáticos¹⁵ de boa qualidade, consagrados na área, utilizados até mesmo em cursos universitários o que se deve ao fato da filosofia ter tido sempre o posto de “mãe das ciências” e o seu prestígio raramente ter sido abalado e, pelo contrário, a sua censura pelo regime militar talvez tenha até tido um efeito contrário ao que a proibição desejava: muitos nela viam uma forma de se exercer a participação na esfera pública, claro que sempre de forma idealista, na medida em que estes argumentadores tinham em Kant¹⁶ o seu ideal de “pessoa esclarecida”, pessoa, aliás, difícil de se conceber na sociedade de massas, segundo os autores da Escola de Frankfurt¹⁷. Mas o importante a notar nisso tudo é que a filosofia, ao contrário da sociologia, “já tem uma tradição de 2.500 anos!”, segundo as palavras de seus defensores e militantes.¹⁸

Mas agora, formulado e apresentado o problema, vamos a nossa hipótese: todas essas publicações sobre a defesa da implementação da sociologia no ensino médio estão ligadas a uma *necessidade* específica de um grupo: os sociólogos, enquanto profissionais, cientistas, professores, para legitimarem-se nesta esfera autônoma da educação escolar, tiveram (e vem tendo) que *inventar uma tradição* e, para isso, como um *bricoleur*¹⁹, fizeram uso de tudo o que estava disponível para alcançar tal objetivo a ponto de conseguirem derrubar o veto presidencial que impedia a obrigatoriedade da sociologia e filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio. Mas o que é inventar uma tradição?

¹⁵ Os mais conhecidos e utilizados são os de CHAUI, 2007 e de ARANHA e PIRES, 2003.

¹⁶ Referimo-nos ao clássico texto do autor, “Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”)”. Vide KANT, 2006.

¹⁷ Referimo-nos à obra editada em 1944, “Dialética do Esclarecimento”, de HORKHEIMER e ADORNO, 1986.

¹⁸ ALVES, 2002.

¹⁹ A técnica da bricolagem foi muito utilizada pelos artistas modernos: para se fazer um quadro, além do material tradicional (tinta, pincéis, etc.) utilizava-se também de papelão, bitucas de cigarros, restos de lixo e outros materiais nada nobres. Sobre essa técnica como referência para o trabalho intelectual vide LÉVI-STRAUSS, 1990; e do sociólogo como um artesão intelectual o livro clássico de Charles Wright Mills, 1975.

Porém, antes de avançarmos sobre a resposta da referida pergunta, precisamos fazer aqui uma última consideração. A nomenclatura *sociologia* utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (LDB 9394/96), não se refere somente aos conteúdos, história e bibliografia desta disciplina; deve-se tomar aqui o termo em sua totalidade, isto é, fazendo referência às Ciências Sociais, pois no Brasil a sociologia enquanto ciência é oferecida no curso de graduação (bacharelado/licenciatura) em Ciências Sociais, que também comporta Antropologia e Ciência Política; após dois ou três semestres do núcleo comum, o aluno faz a sua opção por uma delas. Assim, por exemplo, em Mato Grosso, onde a disciplina já era oferecida no ensino médio antes da legislação inseri-la como obrigatória na grade curricular das escolas, a bibliografia exigia dos candidatos a professores sólidos conhecimentos de etnologia e cultura indígena, e não apenas de sociologia, dada a presença e influência dos ameríndios neste estado; no Distrito Federal, onde a disciplina é oferecida desde 1998, a julgar pela bibliografia, a ciência política parece ser muito contemplada pelos professores e alunos (talvez pelo fato de Brasília ser a capital política). Deve-se entender aqui a nomenclatura Sociologia não apenas tal como está escrito, mas no “espírito da lei” em que o legislador a concebeu, isto é, baseada na idéia de transversalidade e interdisciplinaridade; enfim, não como uma norma, mas como parâmetro. Nesse trabalho, ciência sociais e sociologia serão utilizados, exceto quando esclarecido, com o mesmo significado: quando nós falarmos de uma também estaremos nos referindo à outra e vice-versa, porque a separação entre elas não é tão nítida quanto parece à primeira vista.²⁰

A invenção das tradições

A idéia, ou melhor, o conceito de *invenção de uma tradição* é uma característica da sociedade contemporânea que, segundo os seus estudiosos, emerge em meados do século XVIII com a invenção das nações e das nacionalidades e continua até hoje, no século XXI. Os autores que se debruçaram até hoje sobre esse fenômeno são principalmente historiadores, antropólogos e sociólogos (RANGER & HOBSBAWM, 1997) que, ao estudarem inicialmente o fenômeno do nacionalismo a partir da data acima, perceberam como mitos,

²⁰ ORTIZ, 2003; PIAGET, 1970a; 1970b.

símbolos e “tradições” das nações emergentes eram algo inventado na verdade há muito pouco tempo, algo em torno de trinta, quarenta, cinquenta anos atrás. O livro organizado por Hobsbawm e Ranger (1997) é uma coletânea de estudos de invenção dessas tradições em várias partes do mundo como Reino Unido, África e Ásia e é impressionante como há uma similitude na gênese dessas invenções, ainda que as diferenças históricas, geográficas, econômicas e culturais sejam muito grandes. Conceitualmente podemos defini-la como:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. Exemplo notável é a escolha deliberada de um estilo gótico quando da reconstrução da sede do parlamento britânico no século XIX, assim como a decisão igualmente deliberada, após a II guerra, de reconstruir o prédio da Câmara partindo exatamente do mesmo plano básico anterior. (HOBBSAWN, 1997, p. 9)

Terence Ranger e Eric Hobsbawm chamam a atenção para o fato de que, no fenômeno da invenção das tradições há uma manipulação consciente dos símbolos com objetivos claramente definidos e, nesse sentido, esse fenômeno não pode ser confundido com os costumes, por exemplo, porque estes são um fenômeno diferente do primeiro. Os costumes nas sociedades tradicionais, ao contrário do que pensamos no cotidiano, têm a função de permitir mudanças em determinada época sem que o grupo se descaracterize, ao contrário da tradição inventada que busca rituais e símbolos para legitimar a estabilidade da identidade nacional, tomada como algo característico, inato e próprio de uma nação:

A “tradição” neste sentido deve ser nitidamente diferenciada do “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objetivo e a característica das tradições, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história. [...] Ainda assim, pode ser que muitas vezes se inventem tradições não porque os velhos costumes não estejam mais disponíveis nem sejam viáveis, mas porque eles deliberadamente não são usados. (HOBBSAWM, 1997, p. 10 e 16)

Exemplos não faltam de invenções para legitimar o surgimento das nações: as bandeiras, os hinos nacionais, os uniformes, a língua oficial etc. são todos amostras de como no longo processo de invenção de tradições as coisas aparecem como naturais e não como resultado do processo histórico (o nazismo, com o Terceiro Reich, talvez seja o melhor exemplo da tradição inventada: dos gestos aos cumprimentos, tudo foi metodicamente elaborado). É claro que as nações e os Estados nacionais são o objeto privilegiado dos estudiosos que abordam o tema, mas a tradição não se reduz à pura invenção das nações, também as classes sociais ou grupos – étnicos, religiosos, sexuais, profissionais etc. – procuram inventar as suas tradições e estas podem ser abordadas desde uma perspectiva tanto macro social, como micro social. Tal é, por exemplo, a abordagem sobre o fenômeno dos esportes de massa, como o futebol, originada entre as classes altas da Inglaterra, mas reelaborada pelas classes operárias inglesas como fazendo parte de sua tradição (HOBBSBAWM, 1997, p. 271-316).

Segundo Hobsbawm (1997, p. 9-23) a importância de se estudar como as tradições são inventadas pelos agentes deve-se ao fato da *História* ser utilizada como a principal forma dos grupos legitimarem as suas ações e manterem-se coesos. Em alguns casos, a própria história é o motim do conflito (a região dos Bálcãs e a maioria dos conflitos étnicos atualmente em andamento). Os heróis da nação, por exemplo, inventados pelos Estados, movimentos políticos e livros escolares nem sempre correspondem ao que é de fato na realidade, pois nem sempre esses personagens perduram, por exemplo, na memória popular e, na verdade, é quase sempre o oposto: geralmente são “heróis” da própria região, que o Estado muitas vezes tenta aniquilar, que sobrevivem na memória das classes populares (cangaceiros, justiceiros etc.).

Assim, há uma diferença entre invenções oficiais, ou políticas, e aquelas não-oficiais, informais ou sociais:

As invenções oficiais – que podem ser chamadas de “políticas” – surgidas acima de tudo em estados ou movimentos sociais e políticos organizados, ou criadas por eles; e as não-oficiais – que podem ser denominadas “sociais” – principalmente geradas por grupos sociais sem organização formal, ou por aqueles cujos objetivos não eram específica ou conscientemente políticos, como os clubes e grêmios, tivessem eles ou não também funções políticas. Esta distinção é mais uma questão de conveniência do que de princípio. [...] De acordo com a ordem natural das coisas, a conseqüente invenção das tradições “políticas” foi mais consciente e deliberada, pois foi adotada por instituições que tinham objetivos políticos em mente. Podemos, no entanto, perceber imediatamente que a invenção consciente teve êxito principalmente

segundo a proporção do sucesso alcançado pela sua transmissão numa frequência que o público pudesse sintonizar de imediato. Os novos feriados, cerimônias, heróis e símbolos oficiais públicos, que comandavam os exércitos cada vez maiores dos empregados do estado e o crescente público cativo composto pelos colegiais, talvez não mobilizassem os cidadãos voluntários se não tivessem uma genuína repercussão popular. (HOBSBAWM, 1997, p. 271-272)

Essa distinção, como diz o próprio autor, é mais por questões didáticas que de método ou de princípio, mas podemos notar como a tradição inventada no nível macro remete-nos principalmente às invenções oficiais (políticas) e como a estudada no nível micro remete-nos principalmente às não-oficiais (sociais). Essa diferenciação é de grande importância para a nossa abordagem, pois dissemos que as tradições podem ser estudadas tanto no nível macro como no nível micro e podem ser inventadas por grupos oficiais (políticas) e não-oficiais (sociais ou informais). Eric Hobsbawm (1997, p. 17) também afirma que podemos classificar em cerca de três tipos as tradições inventadas desde a Revolução Industrial:

[...] a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, *status* ou relações de autoridade; c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento. (HOBSBAWM, 1997, p. 17)

As tradições oficiais (políticas) são um misto de todos os três na medida em que suas instituições (escola, poder judiciário etc.) e rituais (hastear a bandeira, cantar o hino etc.) têm um desses itens como sua principal função. As tradições não-oficiais sociais (sociais ou informais) são mais fragmentadas e os três tipos raramente aparecem de forma articulada como acontece nas tradições inventadas das nações européias a partir do século XVIII e das latino-americanas no século XIX durante os processos de independência política. Ao tomarmos como objeto de análise a tentativa de legitimação da invenção de um grupo profissional – os professores de sociologia – é preciso deixar claro que se trata de uma invenção não-oficial porque os seus objetivos são mais específicos: criar a tradição de uma disciplina e de uma profissão, respectivamente, a sociologia no ensino médio e a de professor de sociologia no ensino médio. Suas relações são políticas não porque têm o objetivo da hegemonia para além de sua esfera profissional de atuação, mas apenas porque utilizam a política e seus agentes (deputados, servidores públicos etc.) para alcançarem os seus objetivos (e também não podemos esquecer que a tradição desenvolve um raro espírito de equipe e

autoconfiança). Em resumo, estamos estudando um grupo não-oficial que, segundo um de seus próprios dirigentes, “apostou todas as suas fichas nessa luta, investiu todos os seus recursos materiais e humanos nessa campanha” ²¹, e vem fazendo uso da invenção de uma tradição para legitimar a implementação da disciplina no ensino médio.

²¹ Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, “Balanço da luta pela Sociologia e Filosofia: repercussões, desdobramentos e propostas de encaminhamentos”. Boletim SINSESP, 07/2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no newsletter do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~lastro/sociologia/ensino/lutasocfil.html>. Acesso em 07/08/2007.

CAPÍTULO 2 – A SOCIOLOGIA E A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Panorama histórico

A história da sociologia enquanto disciplina no ensino secundário é cheia de idas e vindas, de entra e sai, sempre dependendo do contexto político do momento (COSTA PINTO, 1944; 1947), e jamais de estabilidade como as outras disciplinas. Esse ponto parece ser consenso na literatura acadêmica que abordou o tema²². A primeira proposta de implantá-la na escola pública veio com Rui Barbosa em 1882, na qual pretendia que o primário tivesse a disciplina “Noções de Vida Social” e o secundário “Elementos de Sociologia”, mas é apenas em 1891, com Benjamin Constant, militar adepto do positivismo, autor que acreditava, como August Comte, que a sociedade era regida por leis imutáveis, como era “no mundo da natureza”, que a sociologia é inserida como disciplina nos currículos escolares. Se há leis imutáveis na sociedade, assim como o Império foi regido pelos valores da religião, agora a República seria regida pelos valores da Ciência e os alunos, novos cidadãos da República, para aprender os valores e princípios que “regem naturalmente” a sociedade, isto é, a nova organização social e política baseada no republicanismo, teriam na sociologia todos os seus fundamentos teóricos (GUERREIRO RAMOS, 1995). Mas com o falecimento do militar e nosso primeiro ministro da educação (na linguagem de hoje) um ano depois da sua proposta de reforma educacional, a disciplina, inserida no currículo, mas não lecionada na prática, é definitivamente descartada do currículo em 1901 com a Reforma Epiácio Pessoa. (RÊSES, 2004, p. 7). A Sociologia só volta como disciplina nos anos 1920, época em que o nacionalismo brasileiro volta a aflorar, tanto entre os artistas, como é prova a Semana de Arte de 1922, quanto entre os educadores que mais tarde seriam conhecidos como os pioneiros da Escola Nova. O trabalho de Wanirlei Guelfi (2001), por exemplo, debruçou-se no único período em que a disciplina foi obrigatória no ensino médio, isto é, entre 1925-1942, época

²² CORREA, 1993; PACHECO FILHO, 1994; LIMA, 1999; SOUSA, 1999; GUELFI, 2001; MEUCCI, 2000; SÁ, 2000; SILVA, 2001; ALVES NETO, 2002; SANTOS, 2002; ANDRADE, 2003; MOTA, 2003; SARANDY, 2004; RÊSES, 2004; CAJU, 2005; SILVA, 2006.

em que a escola foi vista como o lugar no qual o pensamento científico deveria ser ensinado e não é sem motivo que a disciplina era exigida para o ingresso nas faculdades do país: o positivismo, entendido como a forma superior do pensamento científico, era prestigiado nos cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Arquitetura. Mas em 1942, na Reforma Capanema, a disciplina é novamente afastada; Gustavo Capanema, então ministro da educação de Getúlio Vargas, procurou dar outros objetivos ao ensino secundário (entre eles a formação da identidade nacional), fazendo com que ele não servisse apenas como uma forma de preparar o aluno para o ensino superior; por este motivo, como a sociologia era uma disciplina de formação para o ensino superior, ela foi retirada do currículo. O objetivo maior dessa reforma, segundo a historiadora Otaíza Romanelli (1987) que analisou as reformas educacionais dos anos 1930 em diante, era, na verdade, desacreditar o currículo de forte caráter científico que vinha sendo implantado, com idas e vindas, desde o início da República e substituí-lo por uma formação mais humanística e religiosa, com ênfase nos valores morais, cívicos e patrióticos, muito característico da época. Esse novo currículo agradava aos setores católicos e muitos deles escreveram manuais de “sociologia cristã” (MEUCCI, 2000, p. 70) com a intenção de combater a visão “extremamente científica” da sociologia de August Comte e também da educação laica pretendida pelos pioneiros da Escola Nova, que tinha o sociólogo Fernando de Azevedo como um de seus principais expoentes.

Mas o tema não foi de todo abandonado e em meados dos anos 1940 a discussão sobre a inclusão da Sociologia no ensino médio volta a ativa, e dessa data até meados dos anos 1960 ela é muito rica se pensarmos que autores como Florestan Fernandes (1976), Costa Pinto (1947),²³ Antonio Candido, dentre outros, escreveram ou expuseram trabalhos em congressos ou simpósios sobre o assunto²⁴. Do que se pode concluir, independentemente da diversidade teórica e de análise dos autores da época que escreveram sobre o tema, é que a importância da sociologia no ensino secundário se dava principalmente por dois motivos:

1) Enquanto uma forma de conhecimento científico da sociedade, ela proporcionaria ao aluno uma visão menos dramática, mística e estática da vida social, fazendo

²³ Em 1947, Luiz Aguiar Costa Pinto, um dos grandes sociólogos da época (e que também foi o responsável, no Rio de Janeiro, pela famosa pesquisa sobre as relações raciais no Brasil, financiada pela UNESCO) defendeu uma tese de livre-docência sobre o tema, cujo título era “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira”. Isso dá uma dimensão da importância que o tema tinha naquele tempo.

²⁴ O Simpósio “Ensino de Sociologia e Etnologia”, realizado em 1947, não se referia apenas ao ensino superior, mas também ao secundário. Alguns dos trabalhos apresentados estão na revista *Sociologia*, vol. XI, n. 3, 1949.

com que este conseguisse se situar e compreender a sua época e, a partir daí, tornar-se sujeito ativo na vida social;

2) A educação pelas ciências sociais criaria pessoas mais interessadas em participar da vida política no mundo moderno.

Sem dúvida que as duas alternativas não estão separadas; muito pelo contrário, elas se interligam e podemos mesmo dizer que este era o ideal iluminista tal como aparece na proposta de sujeito esclarecido de Kant. Podemos notar que o papel atribuído à sociologia é o mesmo que Emile Durkheim lhe concebia: uma forma de tornar, isto é, de socializar os indivíduos para a vida republicana, além, é claro, da preocupação maior desse sociólogo quanto ao papel da sociologia no combate à anomia.

Mas, ainda que a disciplina tivesse cada vez mais prestígio e fosse disciplina obrigatória (complementar) nos diferentes cursos universitários, além de sua autonomia como um curso de graduação, a sua influência no ensino secundário declinava cada vez mais, como é prova a LDB de 1961, na qual, com a autonomia dos Estados para a indicação das disciplinas obrigatórias, ela aparecia como optativa e isso em apenas alguns estados da federação, como São Paulo, por exemplo. Já após 1964, com o novo regime político e suas Reformas, a Universitária (1968) e a do Ensino (1971), a situação se deteriora não só para a sociologia como também para outras disciplinas humanísticas como filosofia e história, estes três cursos vistos como altamente perigosos pelo regime a ponto de alguns censores sugerirem a extinção do curso de ciências sociais visto como um congregador de comunistas e outros personagens indesejáveis (ADUSP, 1978).

É somente em 1982, com o processo de redemocratização, que a disciplina volta lentamente ao ensino médio, quando é aprovado pelo Legislativo o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau²⁵ (atual ensino médio) e a existência de dois cursos, tanto o profissionalizante, já existente desde 1971, quanto o acadêmico, de formação geral, que agora passa a existir. E é nesse bojo que a disciplina volta em alguns estados, tais como São Paulo, Pará e Paraná²⁶. No ensino superior, por exemplo, a disciplina começa a fazer parte do núcleo diversificado do currículo e não do núcleo obrigatório, ao contrário da disciplina filosofia.

²⁵ Lei 7044/82 e Resolução 06/82 do Conselho Federal de Educação.

²⁶ Sobre o estado do Paraná, vide SILVA, 2006.

As “idéias no lugar” antes da Nova LDB: do universalismo aos universalismos

Em meados dos anos 1990, com a nova LDB, há uma nova proposta para o ensino médio mais adequada à nossa realidade contemporânea. As interpretações sobre a LDB foram feitas por muitos especialistas, em geral pedagogos e sociólogos da educação, destacando suas qualidades e pontos fracos. Como isso é conhecido dos especialistas não vamos nos deter nessa discussão porque há uma farta bibliografia sobre o tema (SAVIANI, 1997; BRZEZINSKI, 1998; CASTRO, 1998; DEMO, 1997) e as revistas especializadas em educação sempre trazem em seus números algum artigo ou trabalho sobre o assunto. Por isso, feita essa breve contextualização da disciplina no item anterior, vamos agora fazer um panorama das “idéias que estavam no lugar”, entre os cientistas sociais e estudiosos da educação, antes da nova LDB entrar em vigor e, em seguida, nos deteremos na discussão sobre o lugar da sociologia (e filosofia) no ensino básico a partir de 1996²⁷.

O texto de Juarez Dayrell (2001, p. 136-161) é um grande ponto de partida, porque tem como objetivo contextualizar o modo pelo qual a instituição escolar, enquanto tema e objeto das ciências sociais, foi e vem sendo abordada pelos estudiosos e especialistas. Até a década de 1970 predominavam dois tipos de análise: o primeiro, tendo como referencial teórico as correntes sociológicas funcionalistas (que vão de Durkheim a Talcott Parsons e Robert Dreeben), e o segundo, respirando a hegemonia do estruturalismo, enfatizava a escola como mera reprodutora das desigualdades existentes na sociedade. Embora muitos autores tivessem se baseado nas teorias da reprodução, como, dentre outros, Baudelot, Establet, Bowles, o livro mais famoso e comentado da época é sem dúvida *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Bourdieu e Passeron (1992). Em que pesem as diferenças das correntes teóricas que tiveram grande êxito por pelo menos duas décadas (anos 1960/1970), ambas enfatizavam as macro-estruturas que determinam as forças produtivas e as relações sociais na sociedade capitalista, da qual a escola seria apenas mais uma instituição determinada por essas relações. A partir da década de 1980, no entanto, os grandes sistemas teóricos nas ciências humanas enfrentam séria crise explicativa. Isso é visível também nas

27 A legislação atual define a educação em duas etapas: 1) básica e 2) superior. O ensino fundamental (de nove anos) e o ensino médio (de três anos) fazem parte da educação básica; e as graduações em cursos tecnológicos, graduações tradicionais e pós-graduações (*lato sensu, stricto sensu*) fazem parte da educação superior.

abordagens teórico-metodológicas sobre a escola enquanto instituição: as explicações das “Grandes Teorias” já não são mais suficientes para dar conta da realidade do cotidiano escolar.

Em meio às novas mudanças, como o esfacelamento dos grandes projetos de transformação social e a entrada de novos atores com novas reivindicações no cenário político, os discursos em torno de raça, classe, etnias, preferências sexuais etc., desafiavam os discursos teóricos a explicar fenômenos antes ignorados pela escola e seus atores. Tais mudanças levam os estudiosos a novas abordagens dos fenômenos sociais no interior da instituição escolar pensando-a agora não somente como uma instituição determinista e determinada pelas relações de produção da sociedade capitalista, mas com uma relativa autonomia, como um espaço sócio-cultural, em que os sujeitos que a fazem – alunos, professores, funcionários – não são assim tão homogêneos no seu cotidiano. Suas condições materiais, culturais, afetivas, são mais heterogêneas e complexas do que supunham as análises macro-estruturais. Para se ter uma melhor compreensão dessa heterogeneidade é necessário entender e conhecer, na história social desses sujeitos, como tais condições são apresentadas, vividas e experimentadas culturalmente. O artigo de Dayrell (2001) explicita bem essa proposta, partindo de exemplos concretos: trabalhando a partir da realidade de duas escolas na periferia de uma grande cidade (Belo Horizonte), ele discorre sobre o “olhar nativo” e mostra, nesse contexto, como o olhar antropológico, através da etnografia, pode ser de grande relevância para desemaranhar toda uma rede de significados que nos aparece como algo “óbvio” para a maioria dos educadores e especialistas. Esse novo olhar sobre as experiências vividas no cotidiano escolar pode enriquecer o conhecimento que dela temos e ajudar a ampliar os horizontes de seus professores, alunos, funcionários etc. Por exemplo, raramente os educadores e formuladores de políticas públicas procuram saber quem são estes jovens, o que vão buscar na escola, o que significa a escola e qual o significado de se dedicar tanto tempo à instituição escolar.

A homogeneidade da instituição escolar – de seu tempo, espaço e ritmos – enquanto uma organização formal e jurídica com suas regras, normas e leis é contrastada com a diversidade religiosa, étnica, econômica e afetiva dos alunos; diversidade que se torna desigualdade quando a escola os trata como iguais. A escola é vista pelos “nativos” – professores, alunos, funcionários – como uma instituição universal com um único objetivo: passar para os alunos o conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade. Mas tais

conhecimentos, ao menos na forma como são transmitidos, não fazem sentido e não têm relação com a realidade sócio-cultural dos diferentes alunos que ali estão. Esse conhecimento é apresentado como uma “mercadoria” estranha aos seus “clientes” e estes, por não saberem o que fazer com tal “mercadoria”, não conseguem articulá-la às suas experiências vividas. Assim, como tantos outros preocupados com uma educação que realmente faça sentido tanto para alunos quanto para a sociedade em que vivem tais alunos, Dayrell pergunta se há de fato um processo significativo de aprendizagem:

Se levarmos em conta a noção de aprendizagem significativa, a resposta é não. Na concepção desenvolvida por SALVADOR [*Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*, 1994], o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno. (DAYRELL, 2001, p. 156).

Em que pesem as diferenças sociais dos alunos, há uma oposição básica que demarca os conflitos e heterogeneidade no campo da cultura contemporânea: a oposição, criada e enfatizada na modernidade, entre a cultura erudita e a cultura popular. No entanto, a heterogeneidade no interior de uma sociedade complexa deve ser relativizada e tratada cuidadosamente, pois ela é, do ponto de vista qualitativo, bastante diversa daquele outro tipo de heterogeneidade de duas ou mais sociedades bastante diferentes. A linguagem, por exemplo, não deve ser vista como um simples modo de falar ou mero costume de um determinado grupo social. Quando adolescentes passam a usar gírias, eles não o fazem por um mero hábito: tais gírias podem expressar uma oposição e até mesmo uma afronta contra a linguagem estabelecida e socialmente legitimada pelos professores, academia e instituição escolar. Entretanto, a heterogeneidade no interior de uma sociedade não revela apenas a sua diversidade e riqueza cultural como enfatizam os governantes, mas também desigualdades reais no acesso à produção e distribuição de conhecimentos e bens culturais: “Dessa forma a heterogeneidade cultural também tem uma conotação político-ideológica” (DAYRELL, 2001, p. 143).

Dar ênfase à diversidade sócio-cultural dos alunos nos leva a constatar o caráter *polissêmico* da escola, isto é, a multiplicidade de sentidos que a escola pode ter, tanto para os

alunos de origens tão heterogêneas quanto para professores e funcionários. Isso implica em pensar o que a escola oferece – desde o seu projeto arquitetônico à formulação do projeto político-pedagógico – e o que o aluno dela espera. Assim, quando os alunos ocupam os espaços do pátio para namorar ou transformam algumas mesas velhas encostadas nas laterais em bancadas eles reapropriam e ressignificam tais espaços e objetos com o intuito de enfatizar mais a dimensão da sociabilidade, do lúdico, do que a imposição e a formalidade dos regulamentos da instituição, ainda que na maioria das vezes essa dimensão da sociabilidade e do lúdico seja passageira e superficial, dada a alta rotatividade dos alunos no espaço escolar (devido à mudança de escola, repetência etc.): “Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior”. (DAYRELL, 2001, p. 151).

O autor, concordando com o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (apud DAYRELL, 2001, p. 151), afirma que o que faz a escola é ao mesmo tempo a rebeldia e a transgressão dos alunos interagindo e se opondo com as suas regras e regulamentos e não apenas as atividades planejadas e programadas pela instituição. Podemos dizer que o que faz a escola é o “profano” (os discentes e suas iniciativas no cotidiano) em oposição e complemento com o “sagrado” (a instituição com os seus rituais e formalidades). Outro ponto importante no cotidiano da escola são os papéis sociais que assumem os sujeitos enquanto professores e alunos. Papéis, como sabe qualquer estudante de ciências sociais, nunca são dados, mas sempre construídos no interior de um determinado campo ou instituição social. Na escola, o lugar privilegiado para a introjeção de papéis é a sala de aula. Percebemos aí como a escola serve, durante uma certa etapa na vida dos alunos, de referência para a construção de suas identidades. Os papéis construídos a partir de estereótipos socialmente criados ligados aos aspectos cognitivos do ser humano (“bom aluno”, “mau aluno”, “bagunceiro”, “tímido”, “inteligente”, “irresponsável”) são introjetados pelos alunos e corroborados, muitas vezes inconscientemente, pela instituição e seus atores (professores, funcionários e demais alunos) na experiência vivida da realidade escolar. A palavra do professor, ou até mesmo o seu silêncio, ao fazer referência ao “mau” ou ao “bom” aluno, ao “bagunceiro” ou ao “tímido”, acaba tendo como que uma espécie de poder mágico: ela influencia a percepção dos alunos sobre um outro e a própria visão que um aluno tem de si mesmo. Em suma, as relações sociais vivenciadas no interior da instituição interferem na produção da subjetividade de cada um dos

alunos, positiva ou negativamente. E nem sempre tal influência é percebida ou notada pelo professor.

A conclusão de Juarez Dayrell é que a escola e seus espaços não levam em conta a realidade e os anseios dos alunos: da arquitetura à grade horária. Por isso, os alunos encontram uma dimensão educativa em espaços geralmente desconsiderados pelos educadores: nos espaços de sociabilidade, nas paqueras, nas turmas, nos encontros informais que acontecem no interior da própria escola. No entanto, a dificuldade de se perceber essa complexidade do cotidiano escolar deve-se ao fato das abordagens tradicionais raramente olharem para a escola como um espaço sócio-cultural com seus tempos, ritmos e rituais configurados no cotidiano de forma diversa daquela que prega os seus discursos, regras e normas oficiais. Daí a importância de análises que enfatizem a dimensão cotidiana da instituição escolar, dimensão que passa a ser valorizada na nova LDB.

É dentro desse contexto que a escola enquanto instituição social de grande importância estratégica para se alcançar hegemonia política – pois é no interior dela que o pensamento crítico e transformador tem a possibilidade de ser exercido – começa a ser criticada por aqueles que lutam por uma nova concepção da educação: pelo respeito à diversidade cultural que o “universalismo”, em sua pretensa concepção democrática, não respeitava. Até mesmo a idéia do que é ser professor, por exemplo, é vista a partir de novos paradigmas, assustando inclusive os professores mais antigos.

O desenvolvimento do professor é um longo processo global de autonomização buscando uma identidade própria: uma identidade que se pretende capaz de entender e comunicar com a alteridade: uma identidade cultural. O docente fazendo-se a si mesmo como uma pessoa com uma visão de mundo alargada, como uma pessoa intercultural. A formação do professor deve ser não apenas pedagógica, mas também cultural, ou melhor, inter e multicultural, que olhe mais para o sujeito portador de uma cultura, isto é, para o próprio professor (a) e sua história de vida, onde a aprendizagem se processa (VIEIRA, 1999, p. 372).

Para entendermos melhor esse debate é preciso reportar à história política do Brasil contemporâneo. Nos anos 1960 havia um grande movimento em prol de uma verdadeira democratização do ensino, do qual o método Paulo Freire, embora não seja o único, é o melhor exemplo. O momento geopolítico – a guerra fria – no entanto impediu que esse grande projeto se tornasse realidade. O medo que as elites tinham de uma população relativamente educada, quer dizer, que soubesse no mínimo ler e escrever, representou uma grande ameaça,

pois na época o direito ao voto era negado aos analfabetos. O método Paulo Freire, até hoje considerado revolucionário e utilizado em muitos países, enfatizava não só a alfabetização – tradicionalmente desligada da experiência dos alfabetizandos – mas um modo de alfabetizar, de educar, para a emancipação política. Era um método pedagógico que contextualizava o aprendiz em um momento histórico específico, conscientizando-o não só para o fato dele ser, por exemplo, analfabeto, mas o porquê dele ser analfabeto: por causa das desigualdades reais existentes na sociedade em que viviam.

Com o golpe militar de 1964, as elites se aliaram aos EUA, posicionando-se oficialmente no campo das relações internacionais contra qualquer proposta “socialista”, mesmo que para isso tivessem de fazer uso da violência contra aqueles que tivessem uma opinião diversa da ideologia oficial. Os resultados do golpe nós já sabemos e sofreremos suas conseqüências até hoje: vinte anos de ditadura e violência. A Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, é uma tentativa de desmilitarização da sociedade brasileira; afinal, não se desmonta facilmente uma máquina estatal baseada no uso da força bruta contra aqueles – o (sub)cidadão – a quem ela deveria servir. Com relação à educação, a constituição prevê o respeito à diversidade regional, lingüística e cultural da sociedade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) decorre dos princípios gerais da Constituição de 1988. É uma lei que enfatiza mais a diversidade do que a homogeneidade, mais o diálogo entre mestre e o aprendiz do que a superioridade do mestre em relação ao aprendiz, mais o reconhecimento dos conflitos advindos da convivência com o diferente do que a harmonia entre os diferentes. Em suma, é uma lei com uma concepção antropológica da educação e que dá subsídios para se pensar uma educação diferenciada respeitando as diferenças regionais, étnicas e identitárias. Alguns exemplos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), materializam em alguns pontos esse longo processo de luta por reconhecimento. A educação indígena passa a entrar para a agenda das políticas públicas de educação, a diversidade sexual entra nos PCNs como um tema transversal e o resgate da contribuição do negro para a história e a cultura brasileiras (através da Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que instaura a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira) e a temática ambiental entram, pelo menos oficialmente, para o conteúdo programático do ensino fundamental e médio dos estabelecimentos de ensino.

Mas como um jovem estudante entre 14 e 18 anos pode pensar e compreender toda essa diversidade e complexidade do mundo contemporâneo se não tiver uma boa formação

humanística? Assim, é em meio a esse caleidoscópio que a Sociologia e a Filosofia deixam a esfera da marginalidade e são contempladas na LDB em seu artigo 36, § 1º, inciso III²⁸, passando a ter o direito de ocupar um espaço que antes lhes fora negado, visto que em uma sociedade antidemocrática – como na época em que o Brasil foi governado pelos militares (1964-1985) – elas não passavam, parafraseando o crítico literário Roberto Schwarz, de “idéias fora do lugar”. Contudo, as possíveis interpretações distintas da lei acabariam desembocando na idéia de que os conteúdos filosóficos e sociológicos necessários à formação do cidadão poderiam ser ensinados por meio da *interdisciplinaridade*, o que retiraria a obrigatoriedade da filosofia e da sociologia enquanto disciplinas formais. Como veremos, essa questão – consolidada a partir da Resolução 03/98²⁹ – serviu para aumentar a luta em prol da autonomia dessas disciplinas no Ensino Médio.

Filosofia: uma tradição de 2500 anos!

Infelizmente, como em qualquer mudança importante na Educação, há grupos muito resistentes, com óticas distorcidas a respeito do papel da Educação e da aplicação correta da LDB, não somente em parcelas hegemônicas da sociedade, mas também, entre a própria classe dos docentes do Ensino Médio, que ainda, em pleno século XXI, insistem em considerar o currículo do Ensino Médio, de maneira fragmentada, e que vão bradar por muito tempo, classificando como “inúteis” ou “absurda” tais mudanças, questionando a necessidade das mesmas para a formação dos educandos. Em especial, sobre a inutilidade da Filosofia, existem muitos comentários, até porque, nem tudo que se diz ser Filosofia o é de fato, porém, **a tradição de mais de 25 séculos**, nos afirma que conheceremos a Filosofia mais pelos seus efeitos, ou seja pelo ato de filosofar, questionar, transformar, do que propriamente pelos conceitos. Quanto à classificação de “absurda”, devemos nos lembrar dos interesses ideológicos de manter a população discente sempre alienada, para que não ocorram transformações profundas na maneira de pensar, com a continuidade da maioria dos preconceitos enraizados em nossa cultura. Os setores conservadores alegarão: aumento das mensalidades, falta de professores, corporativismo, etc. para lamuriar as futuras inovações, já corroboradas, como benéficas de seu retorno, por vários setores acadêmicos, pelo próprio Ministério da Educação, que corrige, agora,

²⁸ Texto já citado à p. 14.

²⁹ Texto já citado à p. 14.

os erros cometidos no regime de exceção e pela **Declaração de Paris para a Filosofia**, organizada pela UNESCO-ONU.”³⁰

Com a publicação da Nova LDB em 1996, não há mais dúvida de que as disciplinas sociologia e filosofia têm sua importância no sistema escolar, mas ainda não têm, efetivamente, espaço nesse sistema, ainda que o direito a ocupá-lo esteja a partir de agora garantido. E é aí que começa a luta dos atores de cada disciplina pelo seu reconhecimento profissional e institucional tanto no âmbito federal quanto nos âmbitos estaduais e municipais.

É importante ressaltar que, ainda que os profissionais de ambas as disciplinas se solidarizassem uns aos outros durante esse processo de luta, eles seguiram caminhos independentes de atuação. Quando a filosofia foi retirada do currículo do ensino secundário pela Lei 5692 em 1971, vários movimentos surgiram para protestar contra essa situação. Um desses movimentos, o Centro de Atividades Filosóficas, que depois foi transformado para Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), surgiu em 1975 na cidade do Rio de Janeiro e congregava importantes nomes da filosofia no Brasil e que, ao contrário da sociologia, conseguiu articular de modo mais coerente e menos fragmentário a luta pela defesa da filosofia no ensino médio. Um ponto relevante é que os seus fundadores eram importantes acadêmicos de universidades públicas brasileiras que nunca se desinteressaram pelo desenvolvimento da filosofia no ensino médio. Esse parece ser um ponto muito importante e diferente da disciplina sociologia no ensino médio. A tese de Ileizi Luciana Fioreli Silva (2002; 2006) argumenta que durante os anos 1960 os cientistas sociais passam a ter cada vez menos interesse sobre o desenvolvimento da sociologia e das ciências sociais no ensino secundário devido ao fato deles conquistarem cada vez mais espaço e reconhecimento institucional no campo acadêmico. Seu argumento, tendo como referência Pierre Bourdieu, é muito convincente: demonstra que passa a ter uma “hierarquia social” dos objetos, no qual a academia torna-se muito mais importante para os sociólogos (e para os cientistas sociais em geral) do que a escola secundária, que chamamos hoje de ensino médio, tomada como um espaço social menos importante, ao menos profissionalmente:

³⁰ Gentil Gonçalves Filho (professor de Filosofia). “Filosofia e Sociologia no Ensino Médio”. Texto disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto. Acesso em 07/09/2006. O grifo é nosso.

Para os cientistas sociais, posteriores às décadas de 30 e 50, agentes intelectuais prioritariamente nos campos científico e acadêmico, a expansão e consolidação dessas ciências, no Brasil, não possui vínculos com a institucionalização no campo escolar. (SILVA, 2002, p. 1)

Nos anos 30 e 50 do século passado, a escola secundária tinha muito mais espaço que a academia, até que esta se consolidasse durante as décadas seguintes. A prova de sua importância nesta época também se deve, logicamente, ao fato de ela ser direcionada aos estudantes das elites que, concluído essa etapa escolar, costumavam estudar nas faculdades européias, caso não optassem pelos tradicionais cursos de direito oferecidos por algumas faculdades das principais cidades brasileiras e existentes desde o século XIX. Os estudos dos historiadores (MEUCCI, 2000) sobre a escola provam isso não só pelo “contexto externo” à escola, assim como a própria forma na qual os currículos eram organizados, pois no ensino secundário o aluno chegava a ter 103 disciplinas! – um verdadeiro diletantismo, como dizia Fernando de Azevedo, em que se por um lado o pensamento ganhava em extensão, por outro lado, perdia em profundidade (apud CUNHA e TOTTI, 2002). Enfim, a partir dos inícios dos anos 1960, há uma diminuição de interesse pela escola pública e pelo ensino secundário por parte dos cientistas sociais que se deve talvez pelo contexto político no qual outras questões tornaram-se mais importantes e entraram para a agenda de discussão dos acadêmicos, intelectuais e pesquisadores.

Isso é muito diferente da situação da disciplina filosofia, pois esta – como demonstraremos a seguir – nunca foi tomada pela maioria de seus profissionais, em especial os professores de filosofia das universidades, com uma grande separação entre filosofia *no ensino médio* e filosofia *na universidade* ou qualquer outro lugar. A SEAF, por exemplo, que surge como um espaço para que os professores universitários pudessem discutir e compartilhar idéias então proibidas por causa da censura e controle ideológico nas universidades, tinha sua sede no Rio de Janeiro, mas era representada, segundo ALVES (2002, p. 43), na maioria dos estados brasileiros e sempre preocupou-se com o papel da disciplina no secundário:

[...] com representação em quase todos os estados brasileiros, sendo a sua sede no Rio de Janeiro e contando com a participação de professores e estudantes de filosofia de quase todas as universidades do país, a SEAF passaria a organizar muitos encontros, atividades, debates e publicações em parceria com outras entidades nacionais, tratando de questões referentes aos problemas da filosofia e às relações entre o regime militar e a sociedade

civil. Nesse processo, a SEAF foi se inteirando, também, dos problemas decorrentes do afastamento da filosofia do segundo grau, passando a desenvolver atividades reivindicando a volta da filosofia como uma das mais importantes referências nacionais do movimento pelo retorno da filosofia ao ensino secundário, após sua “exclusão” do currículo no período ditatorial. (ALVES, 2002, p. 43)

Além da SEAF, havia o apoio de outras importantes entidades de prestígio nacional como, por exemplo, a CONVÍVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); o CONPEFIL (Conjunto de Pesquisa Filosófica); a ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); o IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia); a CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia) e também dos estudantes de filosofia que organizaram muitos encontros nacionais (ENEFILs) ao longo dos anos. É preciso esclarecer que essas entidades discordavam entre si em muitos temas, especialmente em questões políticas, culturais e econômicas, mas o importante a frisar é que, independentemente de seus pontos de vista e opiniões, elas conseguiram elaborar um relativo consenso em torno do papel da disciplina. Esse consenso, organização e coerência em dimensões nacionais é o que diferencia a situação da filosofia da sociologia. Basta ver também que os livros didáticos de filosofia mais utilizados e prestigiados no ensino médio foram escritos por professores universitários, reconhecidos profissionalmente na academia e entre os intelectuais como Marilena Chauí (2007) e Maria Lúcia de Arruda Aranha (2003). Esses livros, aliás, são reconhecidos como de qualidade ímpar entre nossos livros didáticos e isso não se deve apenas ao talento de suas autoras (do que não duvidamos de maneira nenhuma), mas também às possibilidades institucionais que permitiram que fossem elaborados. Essa é a situação oposta à dos livros didáticos de Sociologia, escritos em sua maioria por professores atuantes do ensino médio que, ao não encontrar material didático no mercado editorial brasileiro, tiveram que os elaborar.³¹ Essa falta de material didático que *deveria* ser elaborado pela universidade – dizemos *deveria* porque não devemos esquecer que uma das funções da universidade brasileira quando de sua fundação nos anos 1930 (como a USP) era exatamente a de formar professores para o ensino básico – já é um grande indício de desinteresse e abandono por parte dos cientistas sociais pela escola básica, e em especial pelo ensino médio. E esse desinteresse, no entanto, contradiz com as novas *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Sociais*

³¹ Um estudo sobre os manuais didáticos de sociologia no início do século pode ser encontrado em MEUCCI (2000). Para um estudo dos manuais didáticos contemporâneos, consulte SARANDY (2004).

(1999) em que encontramos o seguinte sobre o perfil desejado para os formandos em sociologia, antropologia e ciência política:

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior;
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica;
- Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

Essa importância sobre a formação do cientista social enquanto professor e, por conseguinte, sobre a valorização da licenciatura parece ser uma influência da nova LDB/1996 que, apesar das ambigüidades, abre campos e possibilidades para os cientistas sociais no ensino médio.

Todo esse argumento é para esclarecer que, de fato, a filosofia (ao lado da sociologia e de outras disciplinas) foi praticamente eliminada da escola pública durante o regime militar. Entretanto, sua importância nunca foi questionada e isso, aqui a nossa hipótese, deve-se também, se pensarmos na hierarquia social dos objetos no campo das ciências humanas, ao fato da filosofia já ter uma tradição estabelecida não em nosso meio, mas no próprio Ocidente.

Encontramos em vários documentos, de matérias jornalísticas a dissertações e artigos científicos publicados em revistas especializadas, a idéia de que uma forma de conhecimento com “2500 anos de existência!” não pode ser banida dessa forma. (GHIRALDELLI, 2001; ALVES, 2002). O livro do crítico literário Alfredo Bosi (1992), uma referência contemporânea sobre a crítica da cultura brasileira, deixa isso claro no último capítulo: uma das maiores mazelas educacionais produzidas pela ditadura militar foi a extinção da disciplina filosofia da escola básica, pois só ela, naquele contexto, permitiria uma recepção e leitura críticas da indústria cultural por parte dos estudantes. Peter Berger (1987) também insiste no caráter humanístico da sociologia, argumenta que ela é, de fato, uma continuadora, na modernidade, da reflexão filosófica.

Outros exemplos são o fato dela ter sido inserida, por conta própria, no ensino fundamental II das escolas municipais e particulares a partir de meados dos anos 1980³², e também o sucesso do CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças)³³, surgido em 1985

³² **Ensino fundamental I:** 1º ao 5º ano; **Ensino fundamental II:** 6º ao 9º ano; **Ensino Médio:** 1º ao 3º ano. Em Araraquara (SP), houve concurso para professor de filosofia para o ensino fundamental II no ano de 2002.

³³ Vide o site da instituição. Disponível em www.cbfc.org.br.

como uma espécie de “filial” do conhecido *Institute for Advancement of for Children Philosophy* (IAPC), é uma entidade que realiza palestras, publica material didático que só pode ser comprado por quem realiza seus cursos de especialização, realiza congressos e workshops dentre outras atividades. Esses exemplos demonstram a autonomia da filosofia na instituição escolar. O filósofo João Ricardo Monteiro, da Academia Brasileira de Filosofia, instituição tradicionalmente apoiadora da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, e que é sempre acionada pelos órgãos de imprensa para tratar dos assuntos ligados à área, em uma entrevista para falar sobre o tema, é de muita clareza no que se refere à representação social da disciplina para além dos meios acadêmicos:

A obrigatoriedade é importante porque a filosofia origina todas as ciências. Ela é chamada de ciência primeira. Para o entendimento das ciências em geral e para a criação de novos conhecimentos, a filosofia é fundamental, pois serve de base intelectual para qualquer atividade que a pessoa venha a exercer. Todos os países desenvolvidos incluíram a filosofia no ensino médio. Na Dinamarca, por exemplo, ninguém passa do segundo grau para a faculdade sem antes fazer um período de Filosofia. Ela é vital, pois fornece os instrumentos do pensar com qualidade e desperta um amor pelo sentido da vida e pelo conhecimento, fundamental para dar sustentação a todas as outras disciplinas do curso.³⁴

Em suma, a volta da filosofia, devido a todos os pontos anteriormente levantados, justifica-se por si própria, porque sua posição social e existencial, diria Bourdieu (1992; 1999), não é posta em questão: ela é uma disciplina estabelecida e sua volta é uma questão material e não simbólica. (Veja os argumentos da citação anterior, por exemplo; nem evocam a luta política externa à escola e à grade curricular.) Mesmo quando questionam a sua importância ou utilidade não se deve a um questionamento da disciplina, mas de um questionamento mais geral, isto é, da função das Humanidades no sistema de ensino (CHERVEL; COMPERE, 1999), da educação técnica ou da educação geral etc. E mesmo do ponto de vista institucional, isto é, de existência material para sermos mais claros, a Filosofia, por sua tradição já estabelecida, supera a sociologia como demonstram abaixo algumas informações estatísticas, baseadas em dados de 2005³⁵:

³⁴ “Filosofia e Sociologia na ordem do dia”, *Folha Dirigida*, Rio de Janeiro, 18 de julho de 2006.

³⁵ Esses números foram elaborados por nós a partir de informações dos sindicatos e também do Censo Escolar de 2005 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Vide www.mec.gov.br.

- Número de estudantes no ensino médio: 7.933.713
- Número de escolas públicas de ensino médio: 164.507
- Número de escolas particulares de ensino médio: 6.991
- Cursos de graduação em filosofia: 170
- Cursos de graduação em sociologia/ciências sociais: 85
- Número de professores em alguns estados:
 - CE – Filosofia: 1.088/Sociologia: 988;
 - PR – Filosofia: 948/Sociologia: 920;
 - SC – Filosofia: 1.050/Sociologia: 975;
 - SP – Filosofia: 2.925/Sociologia: 815.

Escolhemos alguns estados aleatoriamente, mas em todos eles há uma superioridade numérica dos professores e licenciados em filosofia em relação aos professores e licenciados em sociologia ou ciências sociais. Os dados estatísticos demonstram que a filosofia, não só da perspectiva da legitimidade simbólica, mas também do ponto de vista material, se *comparada* com a sociologia, não precisa inventar uma tradição, basta somente mostrar o passaporte.

O Projeto de Lei do Padre Roque Zimmermann e a invenção da tradição

Após a publicação da nova LDB em dezembro de 1996, no ano seguinte já havia diferentes interpretações em torno do famoso artigo 36. Na época, o padre Roque Zimmermann elaborou um projeto de lei (PL 3178/97) para regularizar o referido artigo 36 e propôs uma alteração no dispositivo da lei para que as duas disciplinas fossem incluídas como obrigatórias no currículo mínimo do ensino médio. O projeto teve origem na câmara dos deputados e por lá ficou durante quatro anos até ser votado e chegar ao Senado em 2001, por intermédio de projeto de lei (PL 009/2000) onde ficou tramitando esse ano todo até ser aprovado em setembro de 2001. Veja abaixo, na íntegra, como ele ocorreu no Senado:

QUADRO 3.

DADOS SOBRE O PROJETO DE LEI 009/2000 ³⁶

1.	IDENTIFICAÇÃO NÚMERO NA ORIGEM: PL. 03178 1997 PROJETO DE LEI (CD) ÓRGÃO DE ORIGEM: Câmara dos Deputados SENADO: PLC 00009 2000 CAMARA: PL. 03178 1997 AUTOR DEPUTADO: PADRE ROQUE ZIMMERMANN PT PR EMENTA Altera o artigo 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. INDEXAÇÃO ALTERAÇÃO, DISPOSITIVOS, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI DARCY RIBEIRO, OBRIGATORIEDADE, INCLUSÃO, DISCIPLINA ESCOLAR, FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, CURRÍCULO MÍNIMO, ENSINO MÉDIO, ESTABELECIMENTO DE ENSINO, ENSINO SECUNDÁRIO, ENSINO DE SEGUNDO GRAU. ENCAMINHADO A : (SF) SUBSEC. COORDENAÇÃO LEGISLATIVA DO SENADO EM 13 06 2001 TRAMITAÇÃO 14 04 2000 (SF) PROTOCOLO LEGISLATIVO (PLEG) Este processo contém 07 (sete) folhas numeradas e rubricadas. À SSCLSF. 17 04 2000 (SF) SUBSEC. COORDENAÇÃO LEGISLATIVA DO SENADO (SSCLSF) Encaminhado ao Plenário para leitura. 17 04 2000 (SF) SUBSECRETARIA DE ATA - PLENÁRIO (ATA-PLEN) Leitura. À Comissão de Educação. DSF 18 04 2000 Pag. 07401 a 07403 PUB 18 04 2000 (SF) Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) Matéria aguardando distribuição. 19 04 2000 (SF) Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) Distribuído ao Senador José Fogaça, para emitir relatório. 19 12 2000 (SF) Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) Devolvido pelo Senador José Fogaça para redistribuição à Comissão de Educação em conformidade com a Nota Técnica nº 1123, de 2000. À SSCLSF. 19 12 2000 (SF) SUBSEC. COORDENAÇÃO LEGISLATIVA DO SENADO (SSCLSF) Encaminhado à Comissão de Educação. 20 12 2000 (SF) COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (CE) Recebido nesta Comissão em 20/12/2000. Aguardando distribuição.
----	---

³⁶ Vide www.mec.gov.br

23 03 2001 (SF) COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (CE)

Distribuído ao Senador Álvaro Dias, para relatar.

17 04 2001 (SF) COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (CE)

Devolvido pelo relator: Senador Álvaro Dias, com relatório favorável, estando em condições de ser incluído em pauta.

17 04 2001 (SF) COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (CE)

Anexada às folhas 12 à 64 carta do Professor Dr. Antônio Joaquim Severino em nome do Núcleo/ São Paulo do Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação, da Anped/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, encaminhando abaixo-assinado apoiando o PLC 9/00.

02 05 2001 (SF) COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (CE)

A Comissão, reunida no dia de hoje, aprova o parecer favorável de autoria do Senador Álvaro Dias.

03 05 2001 (SF) COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (CE)

À SSCLSF para as devidas providências.

04 05 2001 (SF) SUBSEC. COORDENAÇÃO LEGISLATIVA DO SENADO (SSCLSF)

Anexei, às fls. 69, legislação citada no parecer da Comissão de Educação (CE).

Matéria aguardando leitura do parecer da CE.

09 05 2001 (SF) SUBSECRETARIA DE ATA - PLENÁRIO (ATA-PLEN)

Leitura do Parecer nº 300/2001-CE, Relator Senador Álvaro Dias, favorável.

A matéria ficará perante a Mesa durante cinco dias úteis, para recebimento de emendas.

À SGM.

DSF 10 05 2001 Pag. 08937 a 08938 PUB

DSF 10 05 2001 Pag. 08940 PUB

10 05 2001 (SF) SECRETARIA GERAL DA MESA (SGM)

Prazo para recebimento de emendas: 11 a 17.05.2001.

17 05 2001 (SF) SUBSEC. COORDENAÇÃO LEGISLATIVA DO SENADO (SSCLSF)

Encaminhado ao Plenário para comunicação do término do prazo de apresentação de emendas.

18 05 2001 (SF) SUBSECRETARIA DE ATA - PLENÁRIO (ATA-PLEN)

A Presidência comunica ao Plenário que encerrou ontem o prazo sem apresentação de emendas. A matéria será incluída em Ordem do Dia oportunamente.

À SGM.

DSF 19 05 2001 Pag. 09853 PUB

18 05 2001 (SF) SECRETARIA GERAL DA MESA (SGM)

Aguardando inclusão em Ordem do Dia.

01 06 2001 (SF) SUBSEC. COORDENAÇÃO LEGISLATIVA DO SENADO (SSCLSF)

Matéria agendada para a sessão do dia 13.6.2001.

11 06 2001 (SF) SUBSEC. COORDENAÇÃO LEGISLATIVA DO SENADO (SSCLSF)

Incluído em Ordem do Dia da sessão deliberativa ordinária de 13.06.2001.

Discussão, em turno único.

13 06 2001 (SF) SUBSECRETARIA DE ATA - PLENÁRIO (ATA-PLEN)

Usam da palavra no encaminhamento da discussão as Sras. e Srs. Senadores Romero Jucá, Lúcio Alcântara, Marina Silva, Roberto Saturnino e Emilia Fernandes, Casildo Maldaner, Roberto Requião, Ademir Andrade, Bello Parga, Pedro Simon.

Em seguida são lidos os Requerimentos nºs 315/2001, do Sr. Pedro Simon, solicitando o adiamento da discussão para o dia 28.8.2001 e 316/2001, da Sra. Heloisa Helena, solicitando adiamento da discussão para o dia 20.6.2001.

Aprovado o primeiro requerimento, ficando prejudicado o 2º.

À SGM.

DSF 14 06 2001 Pag. 13169 a 13177 PUB

Não nos interessa aqui cada detalhe da tramitação, pois o documento é enfadonho, como todo documento burocrático, devido ao excesso de ritualismo. Contudo, acompanhar os passos dados pelos atores envolvidos, em cada momento da tramitação, é fundamental para percebermos o pretendido por esses atores. É em meio a esses passos do Congresso, isto é, entre as datas acima, que os militantes em defesa da sociologia (e filosofia) no ensino médio agiram, inventando as suas tradições para que o projeto fosse aprovado. Como dissemos, a origem do projeto de lei data de 1997, mas só ganhou força a partir de 2000 e nos anos seguintes, devido à pressão das entidades interessadas. Mas quem são essas entidades? As que estiveram diretamente envolvidas foram:

- SINSESP – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo;
- FNSB – Federação Nacional dos Sociólogos Brasileiros;
- APEOESP – Associação dos Professores da Rede Estadual do Estado de S. Paulo;
- CNPL – Confederação Nacional das Profissões Liberais;
- SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia.

É evidente que os interesses são diversos, alguns diretamente e outros indiretamente, pois muitas entidades, na verdade, não teriam nenhum lucro material no fato do projeto ser ou não aprovado. Essa informação é importante para não cairmos num determinismo e simplificar com o argumento de que não passa de corporativismo. O corporativismo existe, é um dado da luta e não o negamos, porém, mais do que afirmar que os atores têm interesses, é preciso seguir os passos, o porquê de tais ou quais interesses. Assim, uma entidade como a SBS, de caráter acadêmico e científico, apoiou a luta indiretamente muito mais com interesse a longo prazo, pois quanto mais pessoas e alunos interessarem-se pela disciplina, tanto melhor visto que pode alargar seu público. Entidades sindicais como o SINSESP e a APEOESP

podem ter mais contribuintes para suas lutas. E também há uma hierarquia jurídica que faz com que as entidades maiores apóiem as menores, pois quanto mais aquelas se fortalecerem, estas também tendem a se fortalecer, pois se as maiores apóiam as menores, é provável que estas também as apóiem em outras lutas. Assim, as Confederações (como a CNPL) apóiam, através de moções, ajuda de custos etc., as Federações (como a FNSB), enquanto estas apóiam os sindicatos que, por sua vez, procuram solidarizar-se uns com ou outros. É importante para uma entidade como APEOESP ter essa lei aprovada porque ela vê os futuros profissionais – que, calcula-se, serão em torno de 10.000 em todo país – como professores e não como sociólogos ou filósofos. Já as entidades profissionais os vêem enquanto profissionais (sociólogos, filósofos etc.) que irão fortalecer a profissão. Deste modo, nota-se que há toda uma complexidade e imensidão de interesses que não podem ser reduzidos em um único argumento.

Assim, uma pergunta científica relevante seria: quais os interesses de cada um? Pois se há interessados na aprovação do projeto, também há os que não se interessam, por diversos motivos, pela aprovação do mesmo. Listamos acima, grosso modo, o que poderíamos chamar de os “agentes de esquerda”: professores, sociólogos, filósofos, sindicatos, sociedades científicas e, no caso da sociologia, alguns professores isolados da academia. Poderíamos listar ainda os “agentes de direita” que também utilizaram de alguma influência para que o projeto fosse continuamente adiado ou vetado: parlamentares conservadores dos diferentes partidos políticos, lideranças religiosas, alguns burocratas da Secretaria de Ensino Superior do MEC e, principalmente, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro (Sinepe-RJ e Sinepe-RS), e em São Paulo, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (Sieeesp), representantes das escolares e estabelecimentos educacionais particulares e, indiretamente, também da “indústria do vestibular” como as editoras e cursinhos pré-vestibulares. Na verdade, é difícil separar essas últimas, escolas, editoras e cursinhos pré-vestibulares, pois hoje há verdadeiros conglomerados da mercadoria educação. Assim, vemos, pelo contexto, que a “indústria do vestibular” não tem interesse na implementação das disciplinas por questões econômicas: contratação de professores, elaboração de materiais didáticos, mudanças na grade curricular, aumento de horas-aula etc. encareceriam o “produto” oferecido e eles teriam duas opções: aumentar o valor das mensalidades escolares e repassar o preço para os responsáveis dos

alunos ou diminuir a margem de lucro num setor que mais cresce atualmente na sociedade contemporânea.

Voltemos agora ao projeto citado acima. Em abril de 2000, o PLC 009/00 chegou à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado por intermédio do senador José Fogaça (PMDB/RS). Este deu um parecer favorável ao projeto, fazendo algumas modificações a fim de que tivesse prazo maior para que os estados pudessem implementar a lei (a cláusula de transição). O projeto passou então para a Comissão de Educação (CE) por intermédio de Álvaro Dias, do PSDB-PR, como o novo relator. Assim que o projeto passou para a nova comissão, a CE, as entidades acima, segundo boletim do SINSESP, “representativas dos sociólogos brasileiros”, marcaram uma audiência com o senador Álvaro Dias e, o que chama a nossa atenção, por intermédio do gabinete do padre Roque Zimmermann, ocorrida em 28 de março de 2001³⁷. O senador, após ouvir as entidades, afirmou que daria parecer favorável sem emendas ao projeto (o que de fato ocorreu). As entidades, entretanto, com a experiência que lhes é própria no meio de tantas promessas, pediram, nesse mesmo documento, que “todas as entidades e cursos de todo o Brasil devem enviar e-mail e fax de apoio ao PLC 9/00 a todos os senadores titulares da Comissão de Educação pedindo-lhes total apoio e empenho para que aprovem o Projeto, de grande interesse não só dos sociólogos brasileiros, mas de educadores e entidades democráticas e progressistas, que crêem e defendem um ensino mais democrático e que gere consciência cidadã em nossa juventude.”³⁸

Foi nessa época, entre fevereiro de 2000 e agosto de 2001, que apareceu uma infinidade de publicações em sites³⁹ (cartas de professores do ensino médio, moções de apoio, manifestos, artigos jornalísticos etc.) relacionados aos profissionais com interesses na aprovação do projeto. Das instituições e entidades que conseguimos localizar, destacam-se universidades públicas e particulares, faculdades e associações profissionais. A análise do conteúdo dos argumentos contidos nessas publicações é muito interessante porque levanta questões que deveriam ser mais bem estudadas. Vejamos alguns exemplos no item abaixo.

³⁷ Boletim do SINSESP, abril de 2001.

³⁸ Boletim do SINSESP, abril de 2001.

³⁹ Os mais importantes são os sites das entidades estudantis, sindicatos, associações profissionais e das sociedades de divulgação da educação. Vide os sites completos na bibliografia.

Citações da tradição I (2001) – Invenção e afirmação ⁴⁰

Citação 1 – “Quem sabe antes mesmo do meio do ano [de 2001], possamos ter aprovado no Plenário do Senado Federal, o nosso Projeto, que seguirá imediatamente para sanção presidencial (o **sociólogo presidente** Fernando Henrique Cardoso). Quem **sabe o antigo sonho de Benjamin Constant, de 1891**, quando ministro da educação do novo governo republicano, possa ser atingido, 110 anos depois. Quem sabe já em 2002, possamos ter as disciplinas de Sociologia e de Filosofia em todas as escolas, públicas e privadas, de nosso país, levando à nossa juventude elementos de análise da realidade social, de conscientização e de cidadania. Por certo, **quase uma revolução** no ensino médio de nosso país.”⁴¹

Citação 2 – “Considerando: (...) 3) a necessidade de assegurar aos alunos do Ensino Médio sólida formação humanística, formação esta **que não prescinde dos objetivos, conteúdos e metodologias específicos dessas disciplinas**; 4) a necessidade de coerência entre os discursos oficiais, especialmente os contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que ressaltam a importância das ciências humanas para o resgate da formação integral do estudante, abrangendo a "estética da sensibilidade", a "política da igualdade" e a "ética da identidade", e as práticas implementadas na maioria das regiões do país, nas quais, ainda é insignificante a opção por filosofia e sociologia como disciplinas fundamentais para o alcance dos objetivos propalados; 5) considerando, ainda, **o fato desta Faculdade manter Licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais** e continuamente realizar reflexões, discussões e pesquisas que a importância das disciplinas filosofia e sociologia na formação do estudante de ensino médio, vem, **publicamente, manifestar seu apoio ao Projeto de Lei n. 3.178/97** e solicitar aos Deputados e Senadores apoio e voto favorável ao referido projeto, por considerá-lo **indispensável à consolidação de um Ensino Médio de qualidade**.”⁴²

Citação 3 – “CONSIDERANDO: b) **os prejuízos causados aos alunos** pela exclusão, na década de setenta, dessas áreas no Ensino Médio; c) o fato de que **esses conhecimentos na forma de "conteúdos transversais" às disciplinas dificilmente poderão ser introduzidos**

⁴⁰ Os grifos são nossos.

⁴¹ Boletim do SINSESP, abril de 2001.

⁴² Congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, reunida em 28 de setembro de 1999. Mimeo.

com eficácia por docentes que não tenham formação adequada na área; d) **o compromisso da UNIMEP com os valores universais**, expressos de maneira privilegiada nos conteúdos de Filosofia e Sociologia; e) o Projeto de Lei Complementar 09/00, agendado para a ordem do dia na sessão plenária do Senado Federal de 28/08/01; f) a deliberação deste colegiado na reunião de 15/08/01,(...) **RESOLVE:** 1.) **manifestar o apoio** da UNIMEP ao Projeto de Lei Complementar 09/00, de autoria do Deputado Padre Roque, que propõe alteração no artigo 36 da Lei 9394/96 de forma a tornar Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. 2.) solicitar dos Senhores Senadores especial empenho na aprovação do referido Projeto.”⁴³

Citação 4 – “Considerando: 1.) Desde o início da República no século XIX, a Sociologia e a Filosofia **sempre fizeram parte dos currículos das escolas de Ensino Médio**. Vários Estados brasileiros, após um interregno entre 1964/1982, já adotam as duas disciplinas em suas escolas, seja por exigência da sua Constituição Estadual, seja por Lei aprovada pela Assembléia Legislativa ou ainda por decisão da Secretaria de Educação. Estudar essas disciplinas não é novidade para milhares de jovens; (...) 3.) Ao assegurar uma sólida formação humanística aos alunos do Ensino Médio, estaremos incentivando que as pessoas possuam um pensamento lógico e racional, que facilite a elas decifrar o mundo em que vivem; 4.) Reafirmamos a solicitação aos Senadores da República, o seu apoio e voto favorável ao PLC 9/00, por considerá-lo indispensável à **concretização de um antigo sonho de todos** os que defendem a consolidação de um Ensino Médio de qualidade, progressista, científico e humanista. Entidades que já assinaram: **Federação Nacional dos Sociólogos - Brasil - FNSB** – presidente: Prof. Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho; **Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS** – presidente: Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos; **Confederação Nacional das Profissões Liberais - CNPL** – presidente: Prof. Dr. Luiz Eduardo Gautério Gallo; **União Nacional dos Estudantes - UNE** – presidente: Felipe Maia; **União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES** - presidente: Carla Santos; **Confederação Nacional das Associações de Moradores - CONAM** – presidente: Edmundo Ferreira Fontes; **União da Juventude Socialista - UJS** – presidente: Wadson Ribeiro. Entidades que faltam assinar: **Ordem dos Advogados do Brasil - OAB** – presidente: Dr. Rubens Aprobato Machado; **Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB** – presidente: Dom Jayme Chemello; **Associação Brasileira de Imprensa - ABI** – presidente: Carlos Chagas; **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST** – coordenador nacional:

⁴³ UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba, Conselho Universitário. MOÇÃO 06/01, Piracicaba, 16 de agosto de 2001. Mimeo.

João Pedro Stédile; **Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES** - presidente: Prof. Dr. Roberto Leher; **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC** - presidente: Prof^ª. Dr.^a Glaci Therezinha Zancan; **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE** - presidente: Prof. Luiz Augusto Abicalil; **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE** - presidente: Prof. Augusto César Petta; **Central Única dos Trabalhadores - CUT** - presidente: Prof. Roberto Felício; **Força Sindical – FS** - presidente: Paulo Pereira da Silva; **Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil - CGTB** - Antonio Neto; **Central Geral dos Trabalhadores - CGT** – José Carlos do Reis (Salim); **Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG** – presidente:...; **União Brasileira de Mulheres – UBM** – presidente: Liége Rocha; **União dos Negros pela Igualdade - UNEGRO** – presidente: Prof. Dr. Dênis Oliveira; **Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS** - presidente: Prof. Dr. Roque Barros Laraia; **Associação Brasileira de Ciência Política - ABCP** - presidente: Prof^ª. Dr.^a Gláucia Ary Dillos; **Associação Brasileira de Antropologia - ABA** - presidente: Prof. Dr. Ruben George Oliver; **Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOPE** - presidente: Prof^ª. Dr.^a Helena Costa Lopes de Freitas; **Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED** - presidente: Prof^ª. Dr.^a Nilda Alves.”⁴⁴

Citação 5 – “Considerando: 1.) projeto de lei nº 3178/97 (...) já aprovado por unanimidade pelas Comissões de Educação e de Constituição e Justiça e de Redação, e que já se encontra no Senado sob o nº PLC 09/00; (...) 3.) a necessidade de assegurar aos alunos do Ensino Médio sólida formação humanística, formação esta que não prescinde dos objetivos, conteúdos e metodologias específicos dessas disciplinas; (...) 5.) considerando, ainda, que as denominadas ‘áreas do conhecimento’ previstas nos PCNs são compostas por disciplinas e que a forma de consolidar a contribuição da área de Ciências Humanas na formação dos alunos do ensino médio, atualmente, requer **a existência das disciplinas de filosofia e sociologia para que os profissionais da área possam efetivamente atuar**; 6.) vem, publicamente, manifestar seu apoio ao projeto de lei Complementar nº 09/00 e solicitar aos Senadores apoio e voto favorável ao referido projeto, por considerá-lo indispensável à consolidação de um Ensino Médio de qualidade.”⁴⁵

⁴⁴ Manifesto em Defesa da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Brasília, 13 de agosto de 2001. Mimeo.

⁴⁵ Moção de Apoio à Obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Adunesp – Associação dos Docentes da Unesp, 2001. Mimeo.

Citação 6 – “Sou professor de Sociologia no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro há 10 anos (...) Defendo e acredito que o ensino da Filosofia e da Sociologia **não pode ser travestido por temas transversais**, o que não passa de esvaziamento e redução destes conteúdos à superficialidade do senso comum.(...) É preciso lembrar que **o ensino destas disciplinas no Nível Médio tem uma história de idas e vindas desde os primeiros momentos da educação no Brasil Colonial, datando precisamente de 1553 sua introdução**. É necessário salientar que este processo de idas e vindas não aconteceu ao acaso, mas ao sabor de mudanças políticas no cenário da luta de classes no Brasil, que resultaram **na retirada total ou parcial do acesso da população a estes conhecimentos por parte das elites**, ora mais ora menos, comprometidas com a democracia e a educação do povo, por conseguinte. Saliento ainda, que **esta polêmica não pode fazer vistas grossas à experiência de mais de 500 anos de ensino destes conteúdos como disciplinas no resto do mundo**, inclusive em países com processos históricos e sociais muito semelhantes aos nossos, como os vizinhos Uruguai e Argentina, onde o ensino destas disciplinas está tão consolidado que estes resistiram até mesmo aos governos ditatoriais dos anos 60. (...) Portanto, **o ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio não pode ser considerado como um processo novo – caracterizado pelos temores e polêmicas das novidades – nem no Brasil, nem no resto do mundo.** (...)”⁴⁶

Citação 7 – “É interessante notar que no mundo extra-escolar as disciplinas de Sociologia e de Filosofia tem sido referências para uma série de debates em torno de problemas atuais que **interessam ou afetam a humanidade**. Grandes nomes e expoentes intelectuais, pesquisadores, professores renomados de ambas as disciplinas, vem sempre à público dar suas opiniões sobre fatos e acontecimentos, geralmente polêmicos. (...) É por isso que apresentamos a presente proposta através deste Projeto de Lei [vide Anexo A], com **o propósito de fortalecer a educação no município** e estabelecer um equilíbrio entre o conhecimento técnico do mundo do trabalho com o da cidadania, ser autônomo e consciente de suas responsabilidades com a sociedade.”⁴⁷

Citação 8 – “Adquirir uma visão sociológica do mundo **ultrapassa a simples profissionalização**, pois, nos mais diversos campos do comportamento humano, o

⁴⁶ Guilherme Aparecido Penna. Sobre Filosofia e Sociologia na Escola. In www.filosofia.pro.br. Acesso em 18/09/2001.

⁴⁷ Cópia de projeto de lei da FNSB para que vereadores e cursos de Ciências Sociais possam adaptá-las em cada município. Disponível no site: <http://www.sociologos.org.br>. Acesso em 14/11/2001.

conhecimento sociológico pode levar a um **maior comprometimento e responsabilidade** para com a sociedade em que se vive.”⁴⁸

Citação 9 – “É **evidente a contribuição da sociologia** no que tange à ‘compreensão das práticas sociais’, à ‘preparação básica para o trabalho’ e ao ‘exercício da cidadania’ ou, ainda, para o desenvolvimento de uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade.”⁴⁹

Citação 10 – “E a experiência tem demonstrado que o trabalho com a sociologia no nível médio de ensino **causa grande ‘impacto’** na **mente** dos educandos, o que faz com que a matéria precise de tempo para ser bem trabalhada e ‘digerida’.”⁵⁰

Citação 11 – “**Todos sabem** que nossa luta é mais que centenária. Ela vem de 1891, desde que Benjamin Constant era ministro do governo... O SINSESP... a mais antiga entidade sindical do país, **que sempre** esteve à frente de nossas lutas nacionais...”⁵¹

Entendemos que a tradição (como invenção) levantada nessas citações ocorre em grande medida. Os pais-fundadores são lembrados, a experiência de vida, o sujeito pós-moderno (“minha própria experiência”), os interesses particulares tomados como interesses universais, justamente aquele universalismo criticado na LDB é retomado quando interessa. Os atores fazem uso de tudo o que tem na mão para defender argumentos e interesses. Os autores sempre afirmam que vêem a sociologia como salvadora, “imprescindível” seria a palavra correta; no entanto, afirmado isso, encontramos logo depois o seguinte: o conhecimento sociológico pode levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive (COSTA, 1997). Não é aleatória que a palavra sociologia (ou

⁴⁸ Cristina Costa, “*Sociologia – introdução à ciência da sociedade*”, Editora moderna, 1997.

⁴⁹ Flávio Marcos Silva Sarandy, “Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio”, *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, nº 5, Outubro/2001 – Mensal. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>. Acesso em 20/02/2002.

⁵⁰ Flávio Marcos Silva Sarandy, “Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio”, *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, nº 5, Outubro/2001 – Mensal. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>. Acesso em 20/02/2002.

⁵¹ Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, “Sociologia no ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira”, *Revista Espaço Acadêmico*, ano VI, nº 69, Fevereiro/2007 – Mensal. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/069/69carvalho.htm>. Acesso em 10/04/2007.

filosofia) vem sempre acompanhada de termos que fazem parte da agenda política e dos noticiários: democracia, educação, pensamento crítico, cidadania etc. Os agentes afirmam que a sociologia e a filosofia são referências no “mundo extra-escolar”, e isso, por si só, justificaria então a sua volta ao ensino médio. Dissemos anteriormente que a simples acusação de corporativismo não dá conta dessa luta, mas não há dúvida que ela existe (citação 5) e muitas manifestações surgiram em prol desse interesse particular. No entanto, o que mais chama atenção não é o fato do corporativismo existir, pois, historicamente, ele sempre esteve presente, mas sim dele entrar em “contradição” com o discurso de democracia, cidadania e todos os conceitos que esses identificam com a profissão de sociólogo. É importante ressaltar que não se trata de negar a “contradição”; o problema é que os interesses da “corporação”, isto é, os interesses corporativistas, não podem ser expostos *diretamente*, pois é preciso que se crie todo um “ritual” para que ele se processe de maneira simbólica (BOURDIEU, 1992a). Para ser mais claro, Pierre Bourdieu (1992) quando analisa a religião diz que esta deve ser tratada pelo sociólogo como o economista analisa o mercado. Ora, aqueles que oferecem a “mercadoria” jamais dizem que seu objetivo final é o lucro e sim que pretendem “atender bem” o cliente, “melhorar” o serviço etc. O cliente atrás de determinada “mercadoria” também diz a mesma coisa: que quer um “objeto melhor”, de “mais qualidade” e nunca que pretende economizar o máximo possível e levar o melhor possível. Também nas lutas pelo reconhecimento profissional isso acontece; as categorias profissionais, como os médicos, por exemplo, sempre dizem que querem evitar os charlatões, os erros médicos etc. Tudo isso – seja na religião, no mercado, ou na medicina – pode ter esse altruísmo como um dos objetivos, mas a finalidade última são os interesses corporativos. Isso não é ruim, pois na verdade, pelo menos no mundo moderno, quase todos reconhecem que os interesses fazem parte dos indivíduos, grupos e instituições, mas é preciso que tais interesses não sejam expressos diretamente, eles precisam ser ritualizados, isto é, apresentar, além dos interesses próprios, também interesses que sirvam à coletividade. E se os grupos profissionais provarem que as suas lutas são não somente “corporativas”, mas também de interesse geral, é provável que consigam ter legitimidade. Um artigo, intitulado justamente “A Sociologia no Ensino Médio, Condições e Perspectivas Epistemológicas” (SANTOS, s.d.),⁵² ao invés de perspectivas *profissionais*, é prova disso. No entanto, surge novamente a pergunta: como “provar” que os interesses da corporação são também de caráter geral? Ora, eu só consigo isso

⁵² Disponível em <http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/ensinmed.htm>. Acesso em 07/07/2008.

se consigo ter legitimidade e uma das formas de se conseguir legitimar é através da invenção das tradições, algo que os sociólogos profissionais vêm conseguindo com muito êxito. Uma de suas estratégias de luta foi pressionar congressistas, servidores públicos de alto escalão, tecnocratas etc., através de envio de:

- E-mails;
- Manifestos e moções de apoio;
- Publicações na imprensa;
- Propostas pedagógicas;
- Legislação e/ou projetos de lei já aprovados em outros estados ou municípios;
- Experiências docentes (biografias);
- Livros didáticos.

Nesse sentido, a atuação do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP)⁵³ foi significativa, pois nenhuma outra entidade concentrou tanta energia num objetivo quanto ela na luta pela implementação da disciplina no ensino médio. Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, um de seus principais representantes, escreveu artigos de jornal, livros e outras publicações muito interessantes⁵⁴ e, em um deles, encontramos o seguinte sobre a atuação das entidades: “Também em plano nacional, jogou papel as duas confederações de professores, a CNTE (da rede pública) e a CONTEE⁵⁵ (da rede privada)”. (CARVALHO, 2007, p. 5). Também o representante das escolas particulares, o Sieceesp – Sindicato dos estabelecimentos de ensino do estado de São Paulo – em muitas oportunidades manifestou-se contra a implementação de tais disciplinas pelos motivos econômicos acima elencados, mas como a aprovação, a partir de 2006, foi conseguida, a entidade não teve como

⁵³ Vide o site www.sociologos.org.br.

⁵⁴ Vide alguns de seus trabalhos na bibliografia.

⁵⁵ A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) tem um peso político significativo, pois representa “os sindicatos dos professores e técnico-administrativos da educação privada de todo o País, do ensino infantil ao superior. São 68 sindicatos e 6 federações filiados, envolvendo mais de 500 mil trabalhadores da educação”. (Disponível em <http://www.contee.org.br>.) A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), como a segunda maior Confederação brasileira, filiada à CUT, somando aproximadamente 960 mil associados, extrapola, em sua luta, as questões específicas da categoria, discutindo temas polêmicos como: exploração do trabalho infantil, reforma agrária, emprego, saúde no trabalho, racismo e opressão de gênero, contribuindo para uma maior participação no cenário político-social do Brasil. (Disponível em <http://www.cnte.org.br>.) Pela apresentação vê-se a diferença entre ambas.

voltar atrás e, por algum motivo que nos escapa, não houve tantas trocas de acusações, muito comum entre essas entidades, entre o SINSESP e esse sindicato.

Também é difícil separar o trabalho do SINSESP da Federação Nacional dos Sociólogos Brasileiros (FNSB). Se cruzarmos os dados com relação aos ocupantes dos cargos são sempre os mesmos que aparecem na luta pela implementação da disciplina em território nacional, ora ocupando um cargo no sindicato, ora na FNSB ou em alguma outra entidade. Um cargo assumido leva o indivíduo a novas responsabilidades e amplia sua rede de relações, primeiro, nas esferas em que atua, geralmente municipal ou estadual, e depois em instituições, sindicatos e federações que agem de uma perspectiva mais global. Uma experiência adquirida a partir daí, leva-o novamente a outros cargos, ainda que nem sempre de instâncias nacionais, mas sempre de responsabilidade e prestígio nas esferas em que atua. Enfim, a lógica dessas entidades não é muito diferente da lógica das ocupações empregatícias de outros setores profissionais como as grandes empresas ou as grandes universidades, nos quais alguns nomes se tornam comuns, sempre rodando de cargos e/ou instituições do mesmo ramo profissional.⁵⁶

A Federação Nacional dos Sociólogos Brasileiros (FNSB) é uma entidade constituída sob a forma de sociedade civil de direito privado de caráter sindical sem fins lucrativos e independe do Estado. Sua origem remonta aos anos 1970, quando era denominada Associação dos Sociólogos Brasileiros, mas a partir de 1988, como resultado das discussões e deliberação dos participantes de seu VI Congresso Nacional realizado dois anos antes, em 1986, ela se transformou em uma federação, com o objetivo de agregar todas as associações sindicais de sociólogos espalhadas pelo país. No entanto, eis o que está escrito no primeiro, segundo e terceiros parágrafos do artigo 1º de seu estatuto:

Parágrafo 1º - A FNSB é a concretização da resolução do VI Congresso Nacional dos Sociólogos, promovido pela Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB), entre os dias 6 e 9 de julho de 1986, em Curitiba - PR, que deliberou pela transformação da ASB em Federação. A Federação Nacional dos Sociólogos significa, desse modo, a continuidade dos propósitos da ASB e a responsabilidade sobre seu acervo histórico-cultural;

Parágrafo 2º - Considera-se como data de fundação da entidade nacional civil, 27 de novembro de 1977 e data de transformação da ASB em Federação sindical 14 de maio de 1988;

⁵⁶ Embora não prejudique a nossa análise, não citaremos os nomes por uma questão ética, visto que recebemos correspondências e e-mails de algumas dessas pessoas. Mas o leitor interessado pode acessar os sites citados e comprovar empiricamente esse dado de nossa pesquisa.

Parágrafo 3º - A FNSB é filiada à Confederação Nacional das Profissões Liberais – CNPL, à Central Única dos Trabalhadores – CUT e à *International Sociological Association - ISA*, desde 7 de março de 1997.⁵⁷

Esse parágrafo expressa claramente o “desejo” de continuidade e antiguidade – como, por exemplo, as referências a entidades consagradas e famosas como a CUT ou a ISA – muito comum nos movimentos políticos e sociais que almejam legitimar a invenção de sua tradição (HOBBSAWN, RANGER, 1997, p. 9-23). E de fato, em suas publicações, os autores se referem à entidade como existente há quase trinta anos (com referência à data de 1977) e não há vinte anos como seria o “correto” (isto é, a data correta de sua fundação, o ano de 1988). Isso está de acordo com toda a mobilização que as entidades – a SINSESP e a FNSB – promoveram e lideraram durante todo o ano de 2001, época da discussão do projeto de lei sobre a implementação da disciplina no Congresso Nacional. Em um artigo do mesmo ano, o Sr. Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho (2001)⁵⁸, ao fazer um sucinto e erudito esboço histórico sobre a profissionalização da disciplina no país, expôs de maneira clara os objetivos da FNSB, escrito num momento altamente propício devido à discussão e toda a mobilização em defesa da sociologia no ensino médio. Abaixo, citamos os objetivos mais importantes:

1. Reforma curricular;
2. Criação do Conselho Federal de Sociólogos;
3. Criação de sindicatos e associações nos Estados e fortalecimento da Federação;
4. Pelo cumprimento e ampla difusão do Código de Ética Profissional;
5. Luta pela Sociologia no Ensino Médio;
6. Campanha pela valorização do sociólogo enquanto profissional necessário à sociedade;
7. Pela criação da Angracs (Associação Nacional de Cursos de Graduação em Ciências Sociais), nos mesmos moldes da Anpocs (Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais);
8. Pela introdução da disciplina de sociologia nos vestibulares;
9. Pelo estabelecimento de carreira de sociólogo;

⁵⁷ Disponível em http://www.sociologos.org.br/links/indices/fnsb_est.htm. Acesso em 14/08/2007.

⁵⁸ CARVALHO, L. M. G. X. “20 anos da Lei da Profissão de Sociólogo no Brasil: História da Organização Profissional dos Sociólogos Brasileiros e Propostas para o Alargamento de seu Mercado de Trabalho.” *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*. Ano I, nº 1, julho/dezembro de 2001. O texto está disponível em <http://www.csonline.uff.br/txtlm.htm#alto>. Acesso em 30/03/2002.

10. Pelo estabelecimento do Dia do Sociólogo e símbolo da profissão;
11. Criação de cargos públicos e realização de concursos para sociólogos.

Os itens 1, 4, 6, 9 e 11 referem-se principalmente a uma dimensão mais simbólica da luta, mas note-se que não está separada da dimensão material, pois esta garante que aquela sobreviva, mas sem uma luta para impor seus próprios símbolos e rituais (itens 4, 5, 6 e 10) a luta para que a dimensão material (itens 2, 3, 7, 8 e 11) venha a existir não ganha legitimidade perante a sociedade, isto é, perante os outros grupos sociais com interesses muito diversos. Esses itens levantados pela FNSB/SINSESP demonstram também a própria fragilidade e generalidade dos cursos de ciências sociais no Brasil e das “áreas de atuação” em que o bacharel/licenciado em ciências sociais pode trabalhar como as listadas abaixo no Quadro 4, segundo essas próprias entidades.

QUADRO 4.

ÁREAS DE ATUAÇÃO DOS SOCIÓLOGOS ENQUANTO PROFISSIONAIS
1. Sindical ✓ Exercendo funções de assessoramento sindical; ✓ Planejamento político e sindical; ✓ Campanhas salariais; ✓ Negociações coletivas e dissídios de categoria; ✓ Cursos de formação sindical etc. 2. Meio Ambiente ✓ Elaborando relatórios e estudos de impacto de meio ambiente; ✓ Cuida de relações sociais com o meio; ✓ Acompanha projetos de assentamentos humanos rurais em áreas de barragens etc.; ✓ Torna-se analista sócio-ambiental. 3. Planejamento Urbano ✓ Nas áreas das secretarias municipais e estaduais de planejamento urbano; ✓ Relações sociais urbanas etc. 4. Reforma Agrária ✓ Assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra; ✓ Estudos de perfil de assentados; ✓ Estudos sócio-econômicos de populações a serem assentadas, atuando em equipes multidisciplinares de profissionais (com economistas, geógrafos, agrônomos etc.). 5. Mercado Editorial ✓ Assessoramento na área de publicações especializadas e técnicas; ✓ Pareceres como consultor especializado;

- ✓ Coordenam departamentos de documentação;
- ✓ Realizam pesquisas etc.

6. Pesquisa de Opinião e de Mercado

- ✓ Elaboração do “*survey*” de perfil dos entrevistados;
- ✓ Planeja e executa todo o projeto da pesquisa;
- ✓ Elabora os relatórios finais das pesquisas;
- ✓ Treina entrevistadores de campo;
- ✓ Define a base amostral;
- ✓ Orienta programadores de informática sobre o sistema de apuração etc.

7. Recursos Humanos

- ✓ Atuam no processo desde contratação, treinamento, análises das relações humanas no trabalho;
- ✓ Atuam na área de relações industriais;
- ✓ Negociações trabalhistas e sindicais, dissídios coletivos etc.

8. Legislativo

- ✓ Atua na assessoria legislativa parlamentar, em mesas de Câmaras e Assembléias Legislativas e mesmo no Congresso Nacional;
- ✓ Desenvolvem estudos e pesquisas especiais que fundamentam elaboração de projetos de Lei.

9. Relações Internacionais

- ✓ Atuam nos departamentos de relações internacionais das grandes empresas (ainda que na sua maioria voltado para o comércio), como analistas e consultores internacionais; atuam na área diplomática;
- ✓ Desenvolvem estudos sobre conflitos regionais e dão pareceres sobre os mesmos, propondo soluções.

10. Docência

- ✓ Docência de sociologia no 2º grau e em quase todos os cursos superiores do país;
- ✓ Cursos especiais de cidadania e ética que vem sendo dados a trabalhadores em cursos de reciclagem.

11. Área da Saúde

- ✓ Participam ativamente de grupos multidisciplinares de saúde com outras profissões em instituições de reabilitação profissional;
- ✓ Atuam em medicina preventiva, postos de saúde comunitária.

12. Marketing Político

- ✓ Assessoria política; análise política e estatística em geral de resultados de levantamento de pesquisas e sondagens eleitorais; assessoramento em campanhas eleitorais.

13. Pesquisa Social

- ✓ Todas as pesquisas desenvolvidas por agências sociais, excetuando-se as de opinião pública (pesquisas étnicas, demográficas, de gênero etc.).

14. Comunicações

- ✓ Assessoramento das redes de comunicações de massa;
- ✓ Análises de resultados de audiências;
- ✓ Pesquisas qualitativas de audiências;
- ✓ Impactos de programas nos ouvintes;
- ✓ Índices de satisfações com a programação etc.

15. Jurídica e Carcerária

- ✓ Estudos de delinqüências sociais;
- ✓ Estudos de violência social;
- ✓ Sócio-patias;
- ✓ Estudos de populações carcerárias;
- ✓ Análises de perfis etc.

Por que uma profissão que pode atuar em todas essas áreas está justamente reivindicando algo como, por exemplo, um conselho federal da profissão, o estabelecimento pelo Dia do Profissional, uma associação nacional (Angracs) ou um tribunal de ética? Como pode determinada profissão atuar em tantas áreas e faltar-lhe as próprias bases? A nosso ver, estas são questões que a “tradição inventada” deseja ao mesmo tempo legitimar e responder.

Da aprovação ao veto – repercussões e debates na imprensa em 2001.

A nossa discussão centra-se principalmente no debate sobre a implementação dessas disciplinas a partir de 1996 até a atualidade e, para não perdermos o fio do argumento, fizemos um quadro sinóptico (Quadro 5, p. 102) para que se entenda melhor em que situação a discussão se encontrava quando nos referimos a alguma data ou acontecimento. É preciso deixar claro que esse quadro foi montado com finalidade didática para as nossas explicações, pois não estamos fazendo um trabalho de historiador no sentido estrito do termo, trabalho que não caberia numa dissertação, mas de uma análise sociológica de um grupo social específico.

Como podemos ver no documento sobre a discussão no Senado (Quadro 3, p. 51), o PL 09/00⁵⁹ está em tramitação na casa desde abril do ano de 2000, passou pelas comissões

⁵⁹ O Projeto de Lei 00009/2000 no Senado tem como origem o PL 03178/1997 na Câmara dos Deputados, apresentado pelo padre Roque Zimmermann no ano citado. Portanto, trata-se de dois nomes para o mesmo projeto, discutidos nas duas casas do Congresso Nacional.

responsáveis, como a de Constituição e Justiça (CCJ), que visa discutir os projetos e também dar um parecer sobre a sua (in)constitucionalidade e daí seguindo para as outras comissões responsáveis, no caso, a Comissão de Educação (CE). Nesta, depois de idas e vindas, também foi aprovada, mas, em junho de 2001, como a discussão foi bastante acalorada, o senador Pedro Simon pediu adiamento da discussão da pauta para o dia 28 de agosto do mesmo, pedido que foi aprovado pelos pares. Em agosto de 2001, o projeto foi muito debatido e em 18 de setembro foi finalmente aprovado no Senado, sob os aplausos de um Congresso lotado de sindicalistas, profissionais, professores da rede pública e acadêmicos. A alegria, no entanto, durou pouco porque o MEC, contrário à proposta, encaminhou uma notificação à Presidência da República, pedindo que o projeto fosse vetado por Fernando Henrique Cardoso. O argumento para o veto, segundo o então Ministro da Educação, o economista Paulo Renato de Souza, era de que ele era “contrário ao interesse público”, pois não havia professores e nem recursos suficientes para que fosse implementado, o que acarretaria um enorme custo econômico para os estados e municípios da federação, além de ser um “retrocesso” do ponto de vista pedagógico, no perfil curricular do ensino médio, pois atualmente a educação caminha para a transversalidade e interdisciplinaridade. O MEC, segundo os tecnocratas de sua Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMT), não eram contrários ao ensino dos conteúdos de sociologia e filosofia, e sim ao fato delas serem ensinadas enquanto disciplinas; e também argumentaram que elas já estariam sendo contempladas de modo transversal, diluídas em outras disciplinas. E de fato, segundo um jornalista, “elas estão tão diluídas que quase não podem ser identificadas”.⁶⁰ O veto presidencial foi feito no dia 18 de outubro de 2001.

Citamos abaixo alguns artigos ou matérias que, independentemente de sua posição contrária ou favorável ao projeto, tiveram alguma repercussão entre os integrantes e grupos que lutam pela implementação das disciplinas, repercussão essa que pode ser medida pelas citações e conhecimento que os agentes tiveram dessas matérias, que também circularam em alguns *groups studies* na internet e enviados por e-mail para aqueles que, assim como nós,

⁶⁰ Marco Aurélio Weissheimer, “O sociólogo FHC veta filosofia e sociologia no 2º grau”, 11 de outubro de 2001. A matéria é da Agência Carta Maior e também está disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2001/10/8300.shtm>. Acesso em 11/11/2001.

estávamos cadastrados neles. Além dessas matérias, também há alguns artigos publicados nos sites especializados que fazem referência, direta ou indiretamente, à sociologia e à filosofia.⁶¹

1. Lejeune M. G. X. Carvalho, “Grandes mudanças...”, 04/2001. Boletim do Sinsesp;⁶²
2. Flávio Sarandy, “Sociologia no Ensino Médio”, 11/04/2001. Publicado no jornal *A Gazeta* (Vitória, ES);
3. Olavo de Carvalho, “Filósofos a Granel”, 09/07/2001. Publicado em *Época* (n. 164);⁶³
4. Waldomiro José, “Ensino de Filosofia”, 07/2001. Publicado no *Portal Brasileiro de Filosofia*;⁶⁴
5. Lejeune M. G. X. Carvalho, “Ignorância no atacado”, 08/2001. Publicado no site da *FNSB*;⁶⁵
6. Paulo Ghiraldelli Jr., “Um *não!* ao ‘apagão’ filosófico e sociológico”, 08/2001. Publicado no *Portal Brasileiro de Filosofia*;⁶⁶
7. Paulo Ghiraldelli Jr., “Filosofia e Democracia: do medo do Giannotti ao medo do livro da Marilena Chauí”. 08/2001. Publicado no *Portal Brasileiro de Filosofia*;⁶⁷
8. “Senado debate inclusão de filosofia e sociologia no ensino médio”, 24/08/2001. Publicado na *Folha de S. Paulo*;⁶⁸
9. “Senado vota inclusão de filosofia e sociologia no ensino médio”, 28/08/2001. Publicado na *Folha de S. Paulo*;⁶⁹
10. Flávio Sarandy, “Entre fantasmas... e fantasias”, 08/2001. Publicado na *REA*;⁷⁰

⁶¹ Nem sempre conseguimos localizar a data exata das publicações, pois só os encontramos disponíveis nesses sites, mas pelo contexto conseguimos nos aproximar pelo menos do mês em que foi publicado.

⁶² Boletim eletrônico enviado por e-mail aos cadastrados no newsletter da Sinsesp e da FNSB (www.sociologos.org.br.) 10/04/2001.

⁶³ O artigo também está no site do autor, republicado com um título mais irônico: “É tanta cultura que eles já não agüentam: precisam reparti-la”. Disponível em www.olavodecarvalho.org.br/semana/granel.htm. Acesso em 10/10/2001.

⁶⁴ Disponível em www.filosofia.pro.br. Acesso em 10/10/2001.

⁶⁵ Disponível em <http://members.nbc.com/Fnsbrasil>. Acesso em 10/10/2001.

⁶⁶ Disponível em www.filosofia.pro.br. Acesso em 10/10/2001.

⁶⁷ Disponível em www.filosofia.pro.br. Acesso em 10/10/2001.

⁶⁸ Disponível em <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em 10/10/2001.

⁶⁹ Disponível em <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em 10/10/2001.

⁷⁰ Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/003/03col_sarandy.htm. Acesso em 10/10/2001.

11. “Reeducação Curricular”, 02/09/2001. Publicado na *Folha de S. Paulo*;⁷¹
12. “MEC é contra inclusão de filosofia e sociologia no ensino médio”, 19/09/2001. Publicado na *Folha de S. Paulo*;⁷²
13. “Sociologia e filosofia serão obrigatórias no ensino médio”, 19/09/2001. Publicado no *O Globo*;⁷³
14. “FHC deve vetar sociologia no ensino médio”, 20/09/2001. Publicado na *Folha de S. Paulo*;⁷⁴
15. Jose Carlos Azevedo, “Sabença Inútil”, 26/09/2001. Publicado no *Jornal da Tarde*;
16. José Osvaldo Meira Penna, “Sabença Inútil e afegанизação”, 01/10/2001. Publicado no *Jornal da Tarde*;
17. “Presidente veta novas disciplinas”, 10/10/2001. Publicado na *Folha de S. Paulo*;⁷⁵
18. J. C. Kujawski. “Sabença inútil?”, 12/10/2001. Publicado no *Jornal da Tarde*;
19. Themístocles de Castro e Silva, “Veto oportuno”, 10/2001. Publicado na internet;⁷⁶
20. Paulo Ghiraldelli Jr., “Sociologia e filosofia no ensino médio em debate...”, 02/10/2001. Publicado no *Centro de Mídia Independente*.⁷⁷
21. Vladimir Saflate, “Quem tem medo da Filosofia e da Sociologia?”, 21/10/2001. Publicado no jornal *Correio Braziliense*.

Nessa época, de abril a outubro de 2001, quando a discussão está sendo feita no Senado, a imprensa divulgou algumas opiniões sobre o tema. Jornalistas ou colunistas de importantes semanários e jornais escreveram sobre o assunto, que repercutiu e teve respostas por parte dos grupos e indivíduos ligados à luta pela implementação das disciplinas no ensino médio. Como podemos ver acima, organizamos segundo a data de publicação e não segundo autores ou locais de publicação porque a organização cronológica, nesse momento, facilita a

⁷¹ Disponível em <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em 10/10/2001.

⁷² Disponível em <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em 10/10/2001.

⁷³ Disponível em <http://www.globo.com>. Acesso em 10/10/2001.

⁷⁴ Disponível em <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em 10/10/2001.

⁷⁵ Disponível em <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em 10/10/2001.

⁷⁶ Disponível em www.noolhar.com/opovo/opiniao/64237.html. Acesso em 05/01/2002.

⁷⁷ Disponível em <http://www.midiaindependente.org/pt/red/2001/10/7712.shtml>. Acesso em 10/10/2001.

interpretação. Só pelos títulos, sempre carregados emocionalmente, quase dá para “adivinhar” a posição de seus autores. No entanto, o que chama a atenção nas opiniões contrárias são os seus argumentos que, grosso modo, podem ser classificados em dois tipos: 1) o conteúdo dessas disciplinas não passa de inculcação ideológica (geralmente comunista, revolucionária, de esquerda); 2) é um conhecimento inútil que não interessa aos jovens em busca de trabalho (tecnicismo e utilitarismo). Essa posição não surpreende muito os cientistas sociais formados da geração de 68, pois parece ser algo que foi construído durante os anos 1960, na época das discussões ideológicas e das divisões bastante claras entre direita e esquerda. Se:

[...] relembramos uma carta do inesquecível professor Paulo Duarte, publicada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 15/05/1964, no calor dos acontecimentos lamentáveis que atingiram a USP na sequência do Golpe Militar. Diz o autor a certa altura: “*Há, entretanto, coisa muito pior: corre por aí a colher assinatura, uma representação a ser enviada à Câmara dos Deputados, pleiteando uma lei que exclua do ‘currículo’ universitário as Ciências Sociais, por serem subversivas!!!*” (apud MORAES, 2001).⁷⁸

Quanto à opinião dos principais jornais, o *Estadão* não opinou e preferiu ser imparcial; a *Folha de S. Paulo*, ao contrário, foi contra e até publicou editorial, pois a LDB é uma lei de caráter geral que serve de parâmetro para os estados e municípios e criticou o MEC por dar muita importância “a detalhes” como quais disciplinas deveriam ser implementadas, conforme orientação de seu CNE. O jornal *O Globo*, em suas reportagens, não demonstrou simpatia, e embora não tenha se manifestado contra o projeto, suas reportagens, no entanto, foram bastante tendenciosas, isto é, contrárias à implementação, apesar de uma pesquisa feita com os seus leitores pela internet ter demonstrado que 88% deles eram a favor de que os estudantes tivessem a oportunidade de estudá-las no ensino médio.⁷⁹ Mas, o que pudemos perceber é que o veto teve legitimidade pelo fato dos responsáveis, diretamente ou indiretamente, como demonstrou argutamente MORAES (2001; 2004), serem personalidades da área: José Arthur Giannotti, filósofo e ex-membro do CNE que, pelo menos desde o início da “abertura política” posicionou-se contra a filosofia no ensino médio (GHIRALDELLI Jr., 2001; ALVES, 2002, p. 42-54), e o então presidente da república, Fernando Henrique

⁷⁸ A citação de Paulo Duarte está na obra da ADUSP (Org.), *O Livro Negro da USP – o controle ideológico na Universidade*, São Paulo: ADUSP, 1978, p. 14.

⁷⁹ Confira “Leitores do GLOBO ONLINE aprovam inclusão de sociologia e filosofia no ensino médio”. 10 de agosto 2006. Matéria disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2006/08/10/285214662.asp>.

Cardoso, sociólogo de formação.⁸⁰ Ambos estavam ligados diretamente ao caso, e isso teve, para além da sua dimensão material na medida em que esfriou e limitou a luta do grupo em questão, um peso simbólico relevante para jogar a “opinião pública” contra os educadores, profissionais e intelectuais envolvidos na defesa do projeto de lei do padre Roque Zimmermann. É conhecida a opinião do professor de filosofia José Arthur Giannotti e sua posição negativa com relação ao ensino da filosofia no ensino médio. Para ele, na falta de professores cultos, qualificados e bem formados, a disciplina correria o risco de perder seu objetivo – a reflexão filosófica – e cair na vala do senso comum, ficando desacreditada. O ensino de filosofia e sociologia no ensino médio, segundo José Arthur Giannotti, não é apenas uma bobagem, mas “uma triste bobagem”.⁸¹ No entanto, ainda que este argumento seja válido (e concordamos com ele, mas não só para a filosofia...), não pode ser tomado como o principal para que a disciplina não seja ensinada no ensino médio, como demonstrou muito bem Paulo Ghiraldelli Jr., nos escritos citados acima. Neles, o autor argumenta que mesmo os professores não-formados em filosofia que saíram dos (antigos) magistérios e das atuais licenciaturas possuem a disciplina filosofia da educação e a posição do autor é válida não somente para essa disciplina, mas para todas as outras; pois por que as outras não exigiriam o mesmo grau de sofisticação intelectual? Esses argumentos, segundo o filósofo Paulo Ghiraldelli Jr., são elitistas na medida em que ainda creditam à filosofia o título de “rainha das ciências” e enquanto rainha “não podia viver na escola não superior, dado que rainhas vivem em castelos e a nossa escola pública de Ensino Médio está cada vez mais longe de ser um castelo e cada vez mais perto de ser parte de nossas inúmeras favelas” (GHIRALDELLI Jr., 2001b).

Uma questão levantada nas publicações das entidades e defensores da implementação das disciplinas foi o fato de que nenhuma personalidade acadêmica ou intelectual se manifestou, seja de apoio ao projeto, antes de ser discutido e aprovado entre abril e setembro de 2001, seja a respeito do veto, em outubro do mesmo ano:

⁸⁰ Aos dois acadêmicos poderíamos acrescentar também as antropólogas Ruth Leite Cardoso e Eunice Ribeiro Durham, também ex-membro do CNE.

⁸¹ “Não estamos enfocando o fundamental, diz Giannotti”. Entrevista a Daniel Milazzo, Terra Magazine, 03 de junho de 2008. Matéria disponível em <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI2923733-EI6578,00.html>. Acesso em 10/07/2008.

[...] estranhamente, com a votação do Padre Roque marcada para o dia 28 de agosto [de 2001], não temos ainda nenhum artigo das estrelas da filosofia, os professores de filosofia mais conhecidos no país, em jornais como a *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*. [...] Professores de filosofia que escrevem quase semanalmente nos cadernos culturais desses grandes jornais e, mais que isto, possuem acesso direto às redações desses jornais para publicarem seus sucessos pessoais, agora não conseguem falar uma palavra sequer na grande imprensa em favor da democratização da filosofia e da sociologia, que é o que ocorrerá com a volta dessas disciplinas para nossa escola de Ensino Médio [...] O Brasil passa por uma crise que não é mais uma crise que tem a ver com os políticos e com os economistas, mas que tem a ver com a mentalidade dos que usufruíram uma boa formação e que, um dia, deram valor para a escola de Ensino Médio e para a escola pública em geral, mas que agora se distanciaram do que, para eles, tornou-se ameaçador: terem de concorrer com a fala de simples professores do Ensino Médio!⁸²

[Perguntei-me] se a omissão dos que (talvez?) mais poderiam contribuir no processo de formação de opinião e aprovação do projeto do Padre Roque seria a grande responsável por manifestações reacionárias como as que temos assistido recentemente. Estou propenso a crer nisso. Por que os que têm força simbólica para mobilizar os seus “pares” não o fazem? A omissão daqueles intelectuais com amplo acesso aos meios de comunicação e cujo nome é referência em suas áreas, quase um símbolo totêmico ao qual nos ligamos numa linhagem intelectual [...] abre espaço para ataques dos ratos que sobreviveram nos porões da Ditadura. Abre espaço para uma série de mal-entendidos, pois que não devemos duvidar da força retórica e de sensibilização que certos discursos anticomunistas e conservadores têm perante o leitor médio da grande mídia. Creio, ainda, que é justamente essa omissão que cria obstáculos ao avanço da qualidade do ensino, especialmente de Sociologia e Filosofia [...] Tendo a concordar com a idéia de que as estrelas não desejam ver seu brilho ofuscado, não pretendem dividir seus espaços na hierarquia sagrada com outros, talvez ainda muito humanos e ainda contaminados com a proximidade a Terra.⁸³

Essas duas citações são significativas da percepção que os militantes em prol das disciplinas têm em relação à situação e em relação aos acadêmicos – os professores das universidades públicas em sua maioria –, assim como da importância e eficácia de seu apoio, pois isso, quer dizer, o apoio através da transferência simbólica de prestígio das personalidades acadêmicas, favoreceria não só o enriquecimento do debate e pontos positivos para que o projeto de lei do padre Roque Zimmermann fosse aprovado, mas também um objetivo maior: a própria tradição já inventada (e em invenção) ganharia em termos de

⁸² Paulo Ghiraldelli Jr., “As estrelas emudeceram”, Agosto de 2001. Disponível em www.filosofia.pro.br. Acesso em 10 de dezembro de 2001.

⁸³ Flávio Sarandy, “Ainda as estrelas... Leituras de um professor de ensino médio...”, Agosto de 2001. Disponível em www.filosofia.pro.br. Vide também o texto de Amaury Cesar Moraes, “O Veto: o sentido de um gesto”. *Boletim do Sinsesp*, São Paulo, Outubro de 2001.

legitimidade. Mas nesse momento a legitimidade ficou a favor do “gesto legítimo” do presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Afinal, foi um *sociólogo* quem vetou, até mesmo contra os próprios interesses de seus colegas de profissão e, por sinergia, “contra ele próprio”, a implementação de sua disciplina no ensino médio.

Logo após o veto, o autor do projeto de lei original, o então deputado federal Padre Roque Zimmermann (PT-PR) escreveu um artigo bem humorado e cheio de alusões aos assuntos políticos do momento (como o ataque às torres gêmeas em Nova York em setembro de 2001) com um título que ilustra e confirma o nosso argumento: **“O sociólogo que vetou a sociologia”**, e nós o reproduzimos na íntegra devido a sua importância, tanto por ter sido escrito pelo autor do referido projeto no calor do debate, quanto pelo fato de ilustrar a eficácia da legitimidade do veto (e sentida até mesmo por muitos cientistas sociais da academia), tal como argumentamos:

Oito de outubro. Data histórica, que marca o assassinato de Che Guevara na Bolívia. No Brasil de 2001, entretanto, foi dia de trapalhadas. E quem foi o trapalhão? Ninguém menos que o Presidente da República, acadêmico até pouco tempo atrás e acima de qualquer suspeita. Trapalhada Um. Às oito da noite, em cadeia nacional, o Presidente chora lágrimas sobre cinco brasileiros mortos na tragédia de Nova York. Para sorte de muitos, o primeiro citado, o Alex, está vivinho da silva e deve ter ficado muito agradecido pela oportunidade de nascer de novo, agora na Globo, SBT e telinhas mais. Por esta FHC está desculpado e esperamos que aprenda de vez a qualidade de sua assessoria. Trapalhada Dois. Na manhã, tarde ou noite do mesmo oito, ouvida a assessoria do Ministério da Educação, FHC comete outra gafe: veta o Projeto de Lei 3.178/97 de minha autoria – que introduzia no ensino médio a filosofia e a sociologia, e que havia sido aprovado na Câmara e no Senado. A trapalhada não está no veto em si: este é um direito do Presidente, como também o de ocupar o horário nobre da TV. Só que é preciso ter razões. E que razões FHC aduziu para cortar a filosofia e sociologia no currículo do ensino médio? Lendo as “Razões do Veto”, publicadas no Diário Oficial de 9 de outubro, concluí: 1. “a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e Distrito Federal, pressupondo a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas”; 2. “não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto”. **Ora**, a inclusão de qualquer disciplina no currículo de um curso de ensino médio, como a segunda língua estrangeira preceituada pela LDB ou outra proposta pela autonomia de cada sistema e cada escola, não implica um aumento da carga horária anual de 800 horas. A composição das áreas de conhecimento pode-se alterar internamente sem aumento da totalidade de horas semanais ou anuais. Mas, admita-se que alguma escola queira ampliar o tempo diário ou semanal de aulas. A própria LDB, lei de iniciativa parlamentar do deputado Octávio Elyseo, do PMDB de Minas Gerais – aumentou a antiga carga curricular de 720 horas e autorizou maior aumento ainda, ao dizer que a

carga horária mínima no ensino fundamental e médio é de 800 horas. Mais: no caso do ensino fundamental, diz que nas escolas das redes urbanas até 2005 todos os cursos fundamentais devem ser de tempo integral, o que elevaria a carga anual até 1.600 horas! O **segundo** argumento é maior trapalhada ainda. Quantos professores de filosofia e sociologia seriam necessários para o cumprimento da Lei, perguntaria eu aos informantes de FHC, citados como da Secretaria de Educação Média e Tecnológica? Eles nunca saberiam informar porque cada sistema e cada escola poderiam dimensionar livremente a obrigatoriedade em uma, duas, três, quatro ou mais horas por curso e a necessidade de cargos irá variar de acordo com a disponibilidade já existente de professores aptos a ministrar os novos conteúdos, o que não é monopólio dos licenciados em filosofia e sociologia. Esta informação do MEC está cheirando à que o Itamaraty mandou sobre os mortos da torres gêmeas: lá errou por 20% a menos e aqui não se sabe por quanto por cento a mais. **Oito de outubro** era aniversário de morte do grande Che. FHC não levantou com o pé direito. O mais grave é que dia nove as TVs e a realidade devolveram a vida ao Alex, mas não é fácil derrubar um veto de um presidente trapalhão seguido de um cordão de parlamentares que não adquiriram o senso crítico da filosofia e da sociologia. Em 1996 o Fundef foi ferido com três vetos, um deles racista e discriminatório, que está impedindo o estudo de 40 milhões de jovens e adultos nas escolas públicas. Em janeiro o Plano Nacional de Educação foi descaracterizado, com nove vetos já repudiados pela sociedade, mas até hoje mantidos. E agora, esta trapalhada! Se FHC não quer a filosofia e a sociologia, que convencesse sua base parlamentar a desaprovar o Projeto no Congresso. Mas, usar de seu poder trapalhão para impedir a conscientização da juventude e o cultivo da verdade e da ética, é muita trapalhada para um dia só.⁸⁴

Quanto aos argumentos a favor são aqueles sempre levantados pelos grupos como o Sinsesp que “apostou todas as suas fichas nessa luta, investiu todos os seus recursos materiais e humanos nessa campanha”⁸⁵, e vão desde as discussões mais sofisticadas levantadas por Paulo Ghiraldelli Jr. e Cristovam Buarque, até os chavões sobre os objetivos dessas disciplinas, em especial a sociologia, como o de que “mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir efetivamente para a formação humana na medida em que proporcione a compreensão de nossa inserção na trama social.”⁸⁶

⁸⁴ Roque Zimmermann (PT-PR), “O sociólogo que vetou a sociologia”. (Não encontramos a data exata da publicação, mas pelo contexto não há dúvidas de que foi escrito e publicado na semana que sucede o veto, isto é, entre 09/10 e 16/10 de 2001.) Disponível em www.consciencia.net. Acesso em 10/12/2002. As palavras em negrito são nossas e indicam o início de um novo parágrafo.

⁸⁵ Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, “Balanço da luta pela Sociologia e Filosofia: repercussões, desdobramentos e propostas de encaminhamentos”. Boletim SINSESP, julho de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no *newsletter* do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~lastro/sociologia/ensino/lutasocfil.html>. Acesso em 07/08/2007.

⁸⁶ Flávio Sarandy, “Entre fantasmas... e fantasias”, Agosto de 2001. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/003/03col_sarandy.htm. Acesso em 10/10/2001.

Arrefecimento e Fortalecimento da Luta (2002-2006)

Vimos que a luta dos profissionais de sociologia – por intermédio dos sindicatos estaduais de sociólogos, dos sindicatos de professores da rede pública, de profissionais liberais e de alguns políticos, intelectuais e acadêmicos ligados aos movimentos sociais em prol da educação e da escola pública – que se iniciou em 1996 em um de seus congressos, teve um dos pontos mais altos alcançados em 2001, quando a militância atingiu a maturidade e conseguiu a aprovação tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado e conseguiu arrebatado o Congresso para a sua luta. Essa foi uma conquista na qual ficou claro o poder de se “inventar uma tradição” e só foi relativamente perdida com o veto não apenas do presidente da República, mas do *sociólogo-presidente*, ou presidente-sociólogo, da República (CARDOSO e TOLEDO, 1998) e seus conselheiros. Talvez tenha sido deste dado fundamental que a “eficácia” da “violência” simbólica exercida pelo veto tenha se originado. Se o presidente tivesse outra origem profissional ao invés de sociólogo⁸⁷, é possível que o veto não alcançasse a “legitimidade” que alcançou naquele momento.

Muitos militantes também insistiram no fato da “tradição” (inventada, como temos insistido) encontrar dificuldades por causa do governo “neoliberal” de FHC:

É claro e nítido que a introdução dessas duas disciplinas, seguramente seria uma mudança profunda na estrutura do ensino médio brasileiro. Nossa juventude teria acesso a conhecimento que outras disciplinas não conseguem assegurar. E isso é assim em várias partes do mundo inteiro. No Brasil, os neoliberais barraram esse antigo sonho de Benjamin Constant, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, entre tantos outros.⁸⁸

⁸⁷ No Brasil, ao contrário da maioria dos países da América Latina, o reconhecimento jurídico da profissão de sociólogo é bastante tardio: aconteceu em 10 de dezembro de 1980, por meio da lei 6.888, sancionada pelo então presidente João Batista Figueiredo, mas a regulamentação mesmo, com base na lei anterior, só aconteceu quatro anos depois com o Decreto 89.531/84, quando as Delegacias Regionais do Trabalho (DRTs) passaram a conceder os registros profissionais. Atualmente, há um projeto de lei (n.º 3.704/97) tramitando na Câmara dos Deputados apresentado por Aldo Rebelo (PCdoB-SP) para se criar os Conselhos Federal e Regionais de Sociólogos. Mas informações mais detalhadas podem ser encontradas no artigo de CARVALHO (2001) e de ZAROR (2005).

⁸⁸ Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, “Sociologia no Ensino Médio: Cristovam Buarque pede a derrubada do veto de FHC”. *Boletim SINSESP*, Junho de 2003.

Entretanto, apesar das refutações, a eficácia do veto foi sentida pelos militantes a ponto de, nos meses e ano seguintes, quase não haver publicações ou discussões sobre o tema. Claro que houve reações, reclamações, artigos etc., criticando o veto, mas essas atitudes ocorreram apenas nas instâncias em que os militantes tinham voz, isto é, em seus sites e publicações próprias⁸⁹. A imprensa, relativamente parcial antes da votação no Congresso e até o veto do sociólogo-presidente, foi omissa no relato do veto: não houve artigos contra a decisão do Executivo e muito menos editoriais sobre o veto presidencial.

Entretanto, entre outubro de 2001 e junho de 2003 (as datas são aproximativas), com o veto já decretado, os militantes não desistiram:

[...] depois que o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a inclusão, que já havia sido aprovada nas duas casas legislativas, alegando argumentos do então ministro da educação Paulo Renato, **a nossa luta foi retomada a nível estadual** e, agora, volta a atingir a esfera federal. Desta vez, acreditamos, a situação vai se regularizar, a LDB vai ser cumprida [...] ⁹⁰

O texto acima nos dá uma indicação de como os militantes passaram a adotar outra estratégia de luta que também iriam fazer uso nos anos seguintes: agir em âmbito municipal e estadual, principalmente nas Câmaras Municipais e nas Assembléias Legislativas, pressionando vereadores e deputados estaduais, estes geralmente pertencentes aos partidos tradicionalmente considerados de esquerda ou a vereadores e deputados identificados direta ou indiretamente com a profissão (professorado e profissionais liberais), para que discutissem os projetos de lei sobre a implementação das disciplinas nas redes municipal e/ou estadual de ensino.⁹¹

Alguns municípios, geralmente capitais como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, possuem a disciplina sociologia em sua grade curricular há bastante tempo. A cidade de São Paulo, por exemplo, realizou em 2007 um concurso para professores, e nele havia

⁸⁹ Há uma listagem dos sites na bibliografia.

⁹⁰ Paulo Ghiraldelli Jr., “Filosofia e Sociologia no Ensino Médio”, junho de 2003. Disponível em www.filosofia.pro.br. Acesso em 12/12/2003. Grifo nosso.

⁹¹ Perguntar-se sobre o porquê da situação de “sobrevivência” nos grandes municípios brasileiros de disciplinas como sociologia, filosofia, psicologia e educação artística, tradicionalmente marginalizadas na educação básica (ensino fundamental e médio) que, até meados dos anos 1990 era de responsabilidade dos estados da federação, talvez tenha alguma relevância acadêmica. Essa situação peculiar daria um tema muito interessante de pesquisa se a situarmos no interior da história das disciplinas.

vagas para licenciados em sociologia/ciências sociais. A situação peculiar desses municípios talvez se deva, além da maior quantidade de recursos materiais e humanos, à relativa autonomia que os estados federais e os municípios menores não possuem. Os primeiros, pelas dificuldades de gestão, pois não é fácil administrar os estados brasileiros, em sua maioria, de dimensões territoriais que ultrapassam até mesmo muitas nações modernas; e os segundos, além da falta de recursos materiais e humanos, por falta de planejamento, pois não podemos esquecer que os parâmetros curriculares são algo recente na história da educação brasileira e só agora vêm ganhando legitimidade e sendo seguidos por municípios, talvez devido a pressões dos movimentos sociais em prol da educação (a “sociedade civil organizada”, como dizem os cientistas políticos) e estar condicionada a repasse de verbas de acordo com a legislação (Fundeb).

Quando um desses projetos foi aprovado em uma cidade no interior do Estado de São Paulo (Americana), com o apoio pedagógico do curso de Ciências Sociais da PUC (de Campinas), a FNSB até disponibilizou no site uma versão do referido modelo de projeto de lei para que legisladores de todo o Brasil pudessem utilizá-lo “podendo a mesma ser modificada da forma que vereadores e cursos de Ciências Sociais do país acharem melhor, adaptando-a à realidade local em cada município”.⁹² Nas assembleias legislativas, alguns estados vinham incorporando as disciplinas – uma mais, outra menos – à sua grade curricular, mas tudo isso sempre por pressão dos militantes agindo em seus estados. Encontramos, por exemplo, projetos de lei que foram aprovados nas assembleias legislativas de MG, ES e SP, mas nestes dois últimos vetados pelos governadores. Em Minas Gerais o Projeto de Lei 1.533/2001 regulamentou a situação das disciplinas, aliás, previstas como obrigatórias na constituição mineira; no Espírito Santo, o Projeto de Lei 264/2000, aprovado na Assembleia Legislativa, teve o veto do governador, mas foi derrubado pela mesma Assembleia em abril de 2001;⁹³ em São Paulo, na época da discussão em setembro de 2001, a Assembleia Legislativa aprovou o projeto de lei do deputado Jamil Murad (PCdoB) que tornava obrigatória as disciplinas no estado, mas o governador Geraldo Alckmin (PSDB), seguindo a política do governo e as recomendações do MEC, também vetou o projeto. Podemos ver que alguns êxitos e medidas foram alcançados no período em questão, mas a luta para uma garantia definitiva, isto é, pelo

⁹² A citação consta do documento que, atualmente, não se encontra mais disponível no site, mas vide o modelo no Anexo A.

⁹³ Flávio Marcos Silva Sarandy, “Sociologia no Ensino Médio”, *A Gazeta*, Vitória, 11 de abril de 2001.

menos no plano jurídico da legislação relacionadas ao sistema educacional, precisava continuar em nível nacional.

E foi o que os militantes fizeram, a partir de 2003, com a posse do novo Presidente – o Sr. Luis Inácio Lula da Silva – e as perspectivas de uma nova agenda em termos de política educacional. É importante ressaltar que, embora não apareça nas publicações oficiais das entidades, é possível que a retomada da discussão tenha sido feita devido a promessas durante a campanha presidencial em 2002. Os militantes em prol das disciplinas no ensino médio tiveram uma posição política clara, no âmbito estadual e federal, com relação à política educacional da coligação liderada por PSDB e PFL (atual Democratas) durante os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Situação de oposição clara e aberta em seus documentos oficiais e não-oficiais:

De fato, chegou-se a conclusão que a melhor forma dessas duas disciplinas voltarem ao currículo e da forma mais rápida e legal possível, em todo o território nacional, seria a derrubada do veto, com a imediata promulgação de uma lei sancionada pelo presidente do Congresso Nacional. Isto faria com que, já em 2004, todas as nossas escolas já tivessem ambas as disciplinas nas suas grades curriculares. Uma grande esperança surgiu e a possibilidade do fim do apagão intelectual de nossa juventude terminaria finalmente. Seguramente, isso não seria uma revolução social, mas uma revolução no ensino seguramente seria, na medida em que nenhuma reforma do ensino em 114 anos de República terá sido tão avançada, tão revolucionária, quanto esta simples que ora se propõe. Para isso é preciso muito empenho de todos os segmentos sociais em apoio à derrubada do veto. E seria, da parte do governo Lula, mais um sinal da chamada agenda positiva, uma boa notícia para toda a sociedade, com um gesto tão simples como esse. Vamos ficar atentos.⁹⁴

Pode-se notar a partir daí que nesse ponto eles foram muito coerentes, ainda que o movimento estivesse dividido quanto a quem apoiar para as eleições presidenciais. Mas o fato é que Cristovam Buarque, quando foi governador do Distrito Federal, implementou a obrigatoriedade da sociologia e filosofia no ensino médio com, no mínimo, duas aulas semanais em cada uma das três séries, conforme a literatura acadêmica (SANTOS, 2002; RÊSES, 2004) e é provável que, quando candidato à presidência, tenha prometido levar a política para o âmbito nacional. Em 2003, com a posse do novo presidente eleito, abrem-se novas perspectivas de discussão e as esperanças dos militantes aumenta ainda mais quando

⁹⁴ Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, Boletim do Sinsesp, julho de 2003. A citação é parte de um resumo da estratégia adotada pelas entidades a partir de 2002 em diante.

Cristovam Buarque foi nomeado Ministro da Educação⁹⁵, pelos motivos expostos acima. As estratégias adotadas de agir no âmbito estadual agora voltam mais uma vez para o âmbito federal.

Em 2003, a luta (é assim que eles chamam, informalmente, a campanha em prol das disciplinas sociologia e filosofia) é retomada quando o deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA) reapresenta, com as modificações necessárias, o antigo Projeto de Lei do Padre Roque Zimmermann. O referido deputado, aliás, terá papel importante nessa campanha na medida em que assume, ao mesmo tempo, ir a frente como o novo autor agora responsável pelo Projeto de obrigatoriedade das disciplinas e também como uma espécie de “representante” informal no Congresso dessas entidades educacionais diretamente envolvidas. No mês de fevereiro de 2003, os representantes, de uma maneira impressionante, já conseguiram contatar o novo Ministro da Educação que sugeriu aos interessados para atuarem em duas frentes de trabalho. A primeira, liderada pelo deputado Henrique Fontana (PT-RS), incumbido de negociar com os líderes no Congresso a derrubada do veto; e a segunda frente de trabalho seria realizada no Executivo, que iria marcar reunião com especialistas educacionais do MEC e também das disciplinas sociologia e filosofia para elaborar um documento a ser enviado ao Congresso sobre a importância da aprovação de um Projeto de Lei que incluísse definitivamente as duas disciplinas e cumprir os objetivos expostos na LDB.⁹⁶ É nesse tempo, de fevereiro até o meio do ano, com insistências através de publicações e envio de e-mails por intermédio de outros sindicatos para que estes pressionassem os seus congressistas, que os representantes das disciplinas conseguem, do ponto de vista político, saltar dois passos de grande importância nessa campanha, duas audiências num único mês, em junho: 1) uma com Cristovam Buarque; 2) e outra, uma audiência pública na Comissão de Ensino (CE) da Câmara dos Deputados, em que estiveram presentes várias entidades como a FNSB, UBES, UESES, UPES (RN), AMES, UPES (PR), UPES (SP), AESP, CNPL⁹⁷, além de alguns

⁹⁵ Cristovam Buarque foi o primeiro ministro desta pasta no governo do Presidente Lula, que depois foi assumida por Tarso Genro; em julho de 2005, Fernando Haddad (filósofo, advogado e economista) foi nomeado o terceiro Ministro da Educação do Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

⁹⁶ Ionice Lorenzoni, “Cristovam vai reincluir Sociologia e Filosofia no currículo”, 28 de fevereiro de 2003. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 30/03/2003.

⁹⁷ Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB); União dos Estudantes Secundaristas do Espírito Santo (UESES); União Potiguar de Estudantes Secundaristas União Paranaense de Estudantes Secundaristas (UPES); União Paulista de Estudantes Secundaristas (UPES); União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro (AMES); Associação dos Estudantes Secundaristas da Paraíba (AESB); Confederação Nacional das Profissões Liberais (CNPL).

deputados de diferentes partidos que apoiavam o projeto e a derrubada do veto presidencial de 2001. Além desses, uma presença importante foi o representante que o MEC enviou à audiência, o Secretário de Ensino Médio e Tecnológico, o professor Antônio Ibañez Ruiz (ex-reitor da UnB) que disse ser, pessoalmente, favorável ao projeto e que a nova política do MEC não colocaria empecilhos ou qualquer tipo de resistência à aprovação do Projeto. Enfim, quem já participou ou assistiu na TV Senado/Câmara das audiências públicas já conhece os procedimentos: os representantes têm determinado número de minutos para justificar a aprovação, a parte contrária também tem o mesmo direito, depois tem a réplica, a tréplica etc., e no geral, com as falas, contra e a favor, o clima foi de aprovação porque o MEC, através de sua Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMT), que poderia apresentar principal resistência e argumentos contrários, não só não agiu desse modo, como mostrou-se disposto quanto à nova proposta através de uma carta a favor da derrubada do veto, assinada pelo próprio Ministro, o Sr. Cristovam Buarque, endereçada a José Dirceu, que na época era Chefe da Casa Civil. Animados com essas vitórias, os militantes tentaram, com muita insistência, uma audiência com o Ministro José Dirceu e até mesmo com o Presidente Luis Inácio Lula da Silva! – mas sem sucesso porque o Congresso entraria em recesso a partir do mês de julho.

Um dado relevante na análise dessas discussões políticas de projetos em congressos e parlamentos é que sua “história” não pode ser feita apenas “internamente”, isto é, como se fosse independente de outras discussões, aliás, muito mais importantes em termos de agenda pública.⁹⁸ Quando nos debruçamos e procuramos material sobre a discussão nos anos seguintes, isto é, em 2004 e 2005, não encontramos praticamente nada e isso justamente por causa da “relevância” dos temas em debate. A discussão foi sendo adiada – a pauta emperrada, segundo o termo técnico correto – e só em junho de 2004 o projeto foi aprovado nas Comissões de Constituição e Justiça (CCJ) e de Educação (CE) da Câmara dos Deputados, mas uma reviravolta política, com o requerimento de 51 deputados da oposição ao Governo Lula, impediu que o projeto fosse direto para o Senado, onde seria aprovado com menos dificuldades.

É importante esclarecer que o projeto foi visto pelos deputados como uma proposta do Executivo (do MEC) pressionado pelos movimentos “esquerdistas” e talvez não seja exagero

⁹⁸ Um bom estudo de como se dá, na prática, a tramitação e discussão de um projeto no Congresso Nacional da República Federativa do Brasil é o artigo de Carlos Pereira e Bernardo Mueller, “Uma teoria da preponderância do Poder Executivo: o sistema de comissões no Legislativo brasileiro”. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, jun. 2000, vol.15, no.43, p.45-67.

pensar que a assinatura dos 51 deputados esteja ligada à representação do senso comum em torno do fato de que a sociologia e a filosofia pudessem ensinar propaganda comunista, ateuista e toda a paranóia comumente associadas aos movimentos e grupos sociais conservadores. O que também favoreceu o adiamento da discussão foi que, no final de 2004 até início de 2006, o Governo Lula enfrentou grandes crises com as operações da Polícia Federal (como a Chacal que envolvia o banqueiro Daniel Dantas e se desenrola até hoje em inúmeros escândalos de corrupção envolvendo políticos e banqueiros...) que mostrou indícios de ilegalidades com funcionários do Alto Escalão tanto do Partido dos Trabalhadores quanto do Executivo e Legislativo, além do mensalão que também deu margem para a abertura de várias Comissões Parlamentares de Inquérito (CPIs).⁹⁹ Com isso, inúmeros projetos, inclusive os mais importantes para a sociedade e amplamente discutidos na imprensa, como a votação da continuidade ou término da CPMF, foram adiadas. Este, por exemplo, só foi votado em dezembro de 2007, muito tempo depois de o Executivo enviar a proposta para torná-la lei (antes funcionava por medida provisória). Enfim, foi esse contexto que “esfriou” a luta não por parte das entidades que continuaram afirmando a tradição, mas sim por falta de espaço para continuar a discussão, até mesmo com os seus oponentes. Vê-se que nesse tempo as pressões das entidades e alguns setores da academia continuaram na mesma linha de estratégia, escrita anteriormente: pressionando senadores e deputados, seja em reuniões com seus assessores, seja por envio de e-mails, cartas, envio de materiais pedagógicos, escrevendo em sites, militando, questionando e etc., feito tanto em nome de entidades quanto por particulares interessados na aprovação do referido projeto.

A última grande cartada foi feita pelo Sinsesp – principal entidade, que praticamente lidera a campanha desde 1996, com o sociólogo Lejeune de Carvalho a frente – que, com muita experiência acumulada em mesas de negociação, ao notar que o processo pela via legislativa estava emperrado, ofereceu ao MEC uma proposta detalhada, escrita por Amaury Cesar de Moraes (FE-USP), para que fosse alterada a resolução do CNE 03/98, que impedia a obrigatoriedade das disciplinas sociologia e filosofia, tratando-as como tema transversal. A proposta de mudança, no entanto, tramitou pela burocracia do Ministério da Educação (MEC), revisada, comentada, modificada, sugerida por diversas partes, em sua maioria, especialistas em educação, até o mês de outubro de 2005, ou seja, somente entre a apresentação da

⁹⁹ Vide o semanário *Carta Capital*, números 348 (29/06/2005), 354 (10/08/2005), 363 (12/10/2005), 377 (25/01/2006), 395 (31/05/2006), 396 (07/06/2006).

proposta (junho de 2004) e a apreciação e aceitação por parte de seus especialistas ministeriais (outubro de 2005) durou cerca de um ano e meio. Foi somente em novembro de 2005 que o MEC enviou a proposta para o Conselho Nacional de Educação (CNE) para que este pudesse apreciar e dar o seu parecer. Como podemos ver, pela data enviada, dificilmente seria discutido com a calma devida, pois as “férias” estavam próximas e realmente só no ano seguinte, em fevereiro de 2006, a discussão foi retomada e agora, as entidades e militantes, aproveitaram, como em 2001, o momento político muito propício e favorável para mover todos os seus recursos materiais e simbólicos, através da afirmação da legitimidade de sua tradição (recentemente inventada), para obter o êxito tão desejado desde 1997, quando engajaram-se seriamente nessa luta.

Citações da tradição II (2006) – Invenção e estratégias

Citação 1 – “Estivemos presentes junto à audiência pública da reunião da Câmara de Ensino Básico do CNE/MEC, realizada em Brasília, no último dia 1º de fevereiro de 2006 (...) Tal audiência é fruto de articulações que o Sinsesp vem fazendo junto ao MEC desde pelo menos dezembro de 2004, quando apresentou a proposta de alteração do parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98, que na prática, impede que as escolas de Ensino Médio do país adotem de forma obrigatória, **como obriga o artigo 36 da LDB**, as disciplinas de Sociologia e Filosofia. (...) No entanto, paira no ar uma concepção que pode **frustrar a nossa luta histórica, de mais de cem anos**, pela Sociologia no ensino Médio. A ‘tese’ de que Sociologia e Filosofia devem ser contempladas, mas como ‘conteúdos curriculares’ e não na forma de disciplina”.¹⁰⁰

Citação 2 – “Que **todos os 80 cursos de Ciências Sociais e os cerca de 100 de Filosofia, enviem moções a favor** da mudança da Resolução de 1998; são bem vindas manifestações de

¹⁰⁰ Boletim do SINSESP, 7 de fevereiro de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu newsletter.

diretores de faculdades, reitores, personalidades, intelectuais, autores de livros, sindicatos e centrais sindicais, entidades da sociedade civil, que são favoráveis a essas mudanças.”¹⁰¹

Citação 3 – “**Devemos ver colegas sociólogos e filósofos**, de grande peso acadêmico e intelectual, que possam **escrever artigos em jornais e revistas de grande circulação, a favor do ensino da sociologia e filosofia nas escolas de EM**; de preferência na *Folha*, *Estado*, *Globo*, e *JB*, além de outros, como o *Correio Brasiliense* e jornais de grande circulação em âmbito estadual. Tais **artigos** são **recortados e enviados** pela assessoria de imprensa do CNE **aos conselheiros**. (...)”¹⁰²

Citação 4 – “Devemos **enviar também** documentos, estudos, propostas de trabalho, relatos de experiências docentes, livros publicados sobre sociologia no EM **aos e-mails pessoais** dos conselheiros **ou por correspondência** (ver lista com nomes e endereços e perfil de todos os conselheiros abaixo). O endereço do CNE é xxxxxxxx...”¹⁰³

Citação 5 – “(...) as entidades do magistério que vêm participando desta **luta histórica** estão orientando os departamentos de ciências humanas das instituições de ensino superior a aprovarem **moções de apoio** ao parecer e de publicar artigos em jornais com a mesma finalidade. (...) Foi reafirmado que **não existem problemas com relação à existência de professores** de ambas as disciplinas, pois **estima-se que existam mais de 30 mil professores** de cada matéria.”¹⁰⁴

Citação 6 – “Ao contrário, sempre **caberia perguntar por que Filosofia e Sociologia vieram nomeadas tão explícita e claramente na lei**, quando outros conhecimentos ou mesmo atividades, não se encontram em nenhum dispositivo sobre a educação básica ou o ensino médio. Atentando ainda para essa preocupação legalista de “o que há” ou “o que não há” na legislação pertinente, podemos lembrar **outras disciplinas escolares** como Física, Química e Biologia, ou até mesmo Geografia, que não constam explicitamente na lei (artigos 35 e 36, do ensino médio), mas que **nem de longe são questionadas**. ”¹⁰⁵

¹⁰¹ Boletim do SINSESP, 7 de fevereiro de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu *newsletter*.

¹⁰² Boletim do SINSESP, 7 de fevereiro de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu *newsletter*.

¹⁰³ Boletim do SINSESP, 7 de fevereiro de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu *newsletter*.

¹⁰⁴ Boletim da APEOESP, Fevereiro de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu *newsletter*.

¹⁰⁵ Boletim da APEOESP – Comissão Estadual de Professores de Filosofia, Sociologia e Psicologia, Abril de 2006.

Citação 7 – “**Desde o início** da República no século XIX, **a Sociologia e a Filosofia sempre fizeram parte** dos currículos das escolas de Ensino Médio e, atualmente, vários estados brasileiros, **após uma interrupção entre 1964/1982**, já adotam as duas disciplinas em suas escolas, seja por lei aprovada pela Assembléia Legislativa ou ainda por decisão da Secretaria de Educação, portanto **estudar essas disciplinas já é uma realidade** para milhares de jovens.”¹⁰⁶

Citação 8 – “**É mais que centenária a luta pela sociologia e filosofia** nas escolas de ensino médio no Brasil. Se **antes** do movimento de **março de 1964** **essas disciplinas eram lecionadas em quase todas as escolas do país**, após esse período ocorreu um retrocesso. (...)”¹⁰⁷

Citação 9 – “**Não tem para Fernando Azevedo, Rocha Vaz e tantos outros.** Agradecemos de público todos os apoios que recebemos dos estados, apesar de algumas ausências sentidas, mas vamos superar todos os problemas. Agora vamos rumar ao encontro nacional sobre ensino de sociologia e filosofia que vem tendo imensas acolhidas em todos os setores.”¹⁰⁸

Citação 10 – “Sabemos que entraremos em um período difícil para todos nós, sindicalistas, especialmente os mais engajados, pelo fato de realizarmos campanhas eleitorais, mas temos que enfrentar esse desafio, **organizar o Encontro Nacional** (...)”¹⁰⁹

Citação 11 – “O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi **homologado** na última sexta-feira (11/08/06), **dia do Estudante**, pelo ministro Fernando Haddad (...)”¹¹⁰

¹⁰⁶ “Manifesto em Defesa da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio”, SINSOCIÓLOGOS/RS (Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 23 de março de 2006. O manifesto contém a assinatura de vários acadêmicos da região Sul do Brasil.

¹⁰⁷ “Manifesto de Apoio à Sociologia e Filosofia no Ensino Médio para ampliarmos a cidadania no Brasil”, Boletim do SINSESP, 15 de maio de 2006. Disponível em www.sociologos.org.br. Acesso em 01/06/2006. Este documento, até a data citada, tinha a assinatura de mais de 100 entidades (nacionais, estaduais e regionais), entre as quais, sindicatos, universidades, associações profissionais, movimentos sociais, confederações etc.

¹⁰⁸ Boletim do SINSESP, 07 de julho de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu *newsletter*.

¹⁰⁹ Boletim do SINSESP, 14 de julho de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu *newsletter*.

¹¹⁰ Artenius Daniel, “Jovens mais críticos e conscientes”, Site da UNE, 16/08/2006. Disponível em www.une.org.br/home3/educacao/m_4501.html. Acesso em 19/01/07.

Citação 12 – “Encontra-se em estágio avançado – e ficará muito bonita – a nova carteirinha de associado do Sindicato. Elas serão confeccionadas em material PVC, frente e verso e terão todos os dados pessoais dos nossos associados, foto do colega, **logomarca da entidade, assinatura do presidente** e outros dados mais. Cada carteira será confeccionada de acordo com as informações que serão preenchidas pelo próprio site. (...) Assim que as artes finais ficarem prontas vamos divulgá-las, bem como as instruções de como proceder para a emissão das mesmas. Tais carteiras **não tem ainda o peso** da que uma carteira do Conselho Federal de Sociólogo teria, **mas, melhor isso do que nada**. Aguardem.”¹¹¹

É importante ressaltar alguns dados estatísticos: até 2005 as disciplinas já eram obrigatórias em 15 estados (incluindo nessa lista o DF) e nos outros 12 estados elas se encontravam presentes na parte diversificada da grade curricular, mas seja como obrigatória ou como disciplina da parte diversificada, o número de aulas e as séries em que são oferecidas têm algo em comum: são muito irregulares e o professor de sociologia (nem sempre formado na área, o que já é outro problema) não consegue trabalhar de forma planejada porque em um ano letivo ora a disciplina é dada apenas na primeira série, ora na segunda ou na terceira séries do ensino médio. Nos estabelecimentos escolares privados, até onde pudemos apurar, elas são disciplinas obrigatórias (e nestes casos a filosofia predomina em relação à sociologia) em alguns colégios, geralmente aqueles mais tradicionais ou de orientação religiosa e que têm – ou tinham no início de sua fundação – como parâmetro em sua proposta pedagógica não só valores espirituais e religiosos, como também os valores republicanos, isto é, que visava preparar o aluno para viver e participar da vida política nacional, mas, na maioria desses colégios, elas fazem parte da interdisciplinaridade e, enquanto tais, elas são tratadas (quando são) como temas transversais na grade curricular (trataremos disso na Conclusão) e pode-se dizer que, enquanto temas transversais, a filosofia predomina nos colégios de orientação religiosa e a sociologia nos colégios de orientação republicana. Mas o que importa ressaltar é que essa situação significa que, na prática, não há a menor dúvida de que as disciplinas estão marginalizadas no sistema como um todo: nas escolas particulares e nas escolas públicas a posição delas, com diferenças insignificantes, é a mesma.

¹¹¹ Artenius Daniel, “Jovens mais críticos e conscientes”, Site da UNE, 16/08/2006. Disponível em www.une.org.br/home3/educacao/m_4501.html. Acesso em 19/01/07.

E é só tendo em mente esse quadro real da situação das disciplinas que as citações acima têm razão de ser e é justamente para mudar tal quadro que elas revelam tanto as estratégias quanto a ênfase na tradição inventada para legitimar ainda mais a luta. O que importa notar é que nesse primeiro semestre de 2006, a atuação foi a mesma do primeiro semestre de 2001, mas com um diferencial importante, pois se em 2001 a pressão se deu em cima do Legislativo – pressionando senadores, deputados e assessores – agora a pressão se dá em cima do Executivo por intermédio do MEC e de buscar influenciar os seus principais agentes: os integrantes do CNE e de sua Câmara de Educação Básica (CEB) e em menor medida a Câmara de Educação Superior (CES).

Os dez anos de luta (iniciada em 1997) dos militantes os fez mais experientes e dessa vez, em 2006, vemos a ênfase principalmente nas estratégias, muito mais do que na afirmação da tradição, pois esta tradição veio tendo êxito ao longo dos anos e prova disso foi o papel relativamente imparcial da imprensa¹¹² na cobertura dada ao desenrolar da tramitação do projeto: ela não opinou e muito menos criticou a atuação dos militantes, bem ao contrário de 2001, quando os principais meios de comunicação mostraram uma relativa antipatia pelo projeto de lei que tornava obrigatória as disciplinas no ensino médio. Isso não significa que ela apoiou o movimento, mas só o fato de não ter sido tão tendenciosa, desfavorável como em 2001, já foi um ponto positivo para a aprovação do projeto e de sua visibilidade perante a população como um todo (ou ao menos a mais informada). Exemplo disso, conforme citado anteriormente, foi que, na época da discussão, o jornal *O Globo* fez uma pesquisa com os seus leitores e 88% (oitenta e oito por cento) deles eram a favor da aprovação do projeto e achavam importante que os alunos do ensino médio tivessem contato com essas disciplinas, pois dificilmente teriam outra oportunidade.¹¹³ O jornal *O Estado de S. Paulo*, cerca de um ano depois, realizou uma enquete semelhante com a seguinte questão: *Sociologia e Filosofia deveriam ser obrigatórias no Ensino Médio?* O resultado foi muito parecido: cerca de 87%

¹¹² Vide “MEC quer aulas de filosofia e sociologia.”, *O Estado de S. Paulo*, 20 de fevereiro de 2006, disponível em www.estadao.com.br; “Sociologia e Filosofia, a volta do ensino obrigatório?”, *A Gazeta do Povo*, Curitiba, 18 de junho de 2006; “Filosofia e Sociologia na ordem do dia.”, *Folha Dirigida*, 18 de julho de 2007; “Filosofia no Ensino Médio.”, *Correio Popular*, Campinas, 07 de agosto de 2006, disponível em www.unicamp.br; “MEC tornará obrigatório o estudo de filosofia e sociologia no ensino médio.”, *O Globo*, 10 de agosto de 2006, disponível em www.oglobo.globo.com; “Oferta de filosofia e sociologia no ensino médio vira lei.”, *O Globo*, 11 de agosto de 2006, disponível em www.oglobo.globo.com; “MEC homologa obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia.”, *Portal do MEC*, 11 de agosto de 2006, disponível em www.portal.mec.gov.br.

¹¹³ Confira “Leitores do GLOBO ONLINE aprovam inclusão de sociologia e filosofia no ensino médio”. A matéria foi publicada em 10 de agosto de 2006. Disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao/> Acesso em 31/08/2007.

(oitenta e sete por cento) dos seus leitores também aprovavam as disciplinas no Ensino Médio¹¹⁴. Mas a que se deve essa mudança? Na época desta enquete, Lejeune de Carvalho, um dos principais militantes em defesa das disciplinas, comentou-a no *Boletim do Sinsesp* – Sindicato dos Sociólogos do Estado de S. Paulo:

“No domingo que passou, dia 26 de agosto, o *Estado* publicou uma pesquisa em seu caderno dominical chamado de “Aliás”. Eles fazem todas as semanas uma enquete pela Internet, onde milhares de internautas votam e deixam a sua posição. A pergunta desta semana foi: “Sociologia e Filosofia deveriam ser obrigatórias no Ensino Médio?” Sabem qual foi o resultado, a despeito dos que ainda lutam contra? **87,82% a favor** e apenas 12,18% contra! **Isso é fruto de nossa luta. Ganhamos as mentes dos cidadãos, vencemos a batalha midiática**, a despeito inclusive de pretensos intelectuais, alguns inclusive se apresentando como sociólogos, que negam esse direito à nossa juventude ou ainda outras que falam na tal transversalidade, conhecimentos transversais, ou seja, que nossas disciplinas poderiam ser ministradas por professores de história e geografia. Balela. **Divulguem pelo menos essa notícia** em suas bases, por favor.”

É claro que, conforme vimos demonstrando, e a própria citação assim o comprova, a mudança para uma visão positiva a respeito da obrigatoriedade da sociologia e da filosofia é fruto da invenção da tradição como uma das principais estratégias de luta desses profissionais, mas à pergunta feita – a que se deve essa mudança na receptividade e cobertura do tema pela imprensa? – a resposta não pode ser separada da política, pois em nossa análise, em 2001, o Projeto de Lei do Padre Roque Zimmermann estava associado ao “esquerdismo” como se fosse uma forma dos movimentos “radicais” de manipular a juventude e etc. Já em 2006, com os “esquerdistas” no poder, ficou provado que os partidos de esquerda, liderados pelo PT, não tinham essa intenção e fariam tudo respeitando as “regras do jogo” da democracia (BOBBIO, 1986) e prova disso dão-nos os bancos brasileiros que em 2005 e 2006 tiveram os maiores lucros de sua história até mesmo em relação a outros países. Se não fizeram (e nem pretendiam) uma “revolução” nos setores que os grupos conservadores consideravam mais importantes (na economia e na política), então não precisavam se preocupar com um projeto de lei como esse, que envolve um setor – educação – tradicionalmente relegado para segundo plano pelos governantes. A conclusão é que isso foi bom para o movimento porque puderam

¹¹⁴ Caderno Aliás, *O Estado de S. Paulo*, 26 de agosto de 2007. Disponível em www.estadao.com.br. Acesso em 31/08/2007.

canalizar as suas energias muito mais nas “estratégias” da luta do que na “afirmação da tradição” para a aprovação definitiva das disciplinas.

Em fevereiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realiza uma audiência pública sobre o tema e nesta estiveram presentes quase todos os representantes das principais entidades atuantes em defesa das disciplinas: Sinesp, Apeoesp, UBES, CONTEE, CNTE, CNPL etc. A discussão seguiu o ritual das audiências: todos falaram, houve réplica, tréplica etc., mas o que ficou decidido é quem seriam os relatores e estes se comprometeram a serem favoráveis à mudança da Resolução 3/98 na qual afirma que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer filosofia e sociologia como disciplinas”. Ficou acertado que seria feito um parecer até abril do mesmo ano, o que não aconteceu; depois uma nova data foi prometida, o mês seguinte, em maio. Dessa vez outro empecilho porque neste mês haveria eleição para a presidência e de novos membros da CEB, o que fez com que o parecer, mais uma vez, fosse adiado. Os militantes, no entanto, aproveitaram da situação muito particular pela qual se encontrava a CEB, isto é, as eleições, e de forma inteligente organizaram uma nova “carreata” comparecendo na posse dos novos conselheiros e sua nova presidente, a Professora Clélia Brandão Oliveira Craveiro, em que também estava presente o ministro da educação Fernando Haddad. Foi nessa época que surgiram as dezenas de moções, manifestos e cartas de apoio à implementação das disciplinas e os militantes de S. Paulo organizaram, inclusive, a contratação de um ônibus para ir à Brasília:

“No dia 05 de maio de 2006 ocorrerá em Brasília, na Câmara do Ensino Básico do CNE, a votação do parecer da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio. [...] Será encaminhado também a solicitação de ônibus para enviar professores para Brasília no dia da votação. Portanto, necessitamos de um levantamento das subseções quanto aos nomes de pessoas interessadas em participar deste ato.”¹¹⁵

“Cerca de 140 professores de várias partes do Estado [de SP] participaram da caravana à Brasília organizada pela APEOESP e outras entidades nacionais de professores e estudantes, para pressionar o CNE [...] a aprovar parecer modificando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia.”¹¹⁶

¹¹⁵ *Boletim da APEOESP – Comissão Estadual de Professores de Filosofia, Sociologia e Psicologia*, Abril de 2006. A data citada no documento refere-se, na verdade, à posse dos novos membros da CEB e não à votação do Parecer, que só ocorrerá depois.

¹¹⁶ *Boletim ALS*, nº 4 (junho/julho – 2006).

Neste evento, os militantes lhes entregaram um manifesto, aquele mesmo de 2001, só que atualizado, com a assinatura de cerca de 350 entidades e personalidades que apoiavam as mudanças no ensino médio. Esta ida à Brasília parece ter tido grande efeito porque conseguiram nova audiência com o ministro Fernando Haddad para junho, na mesma data da reunião mensal da CEB, reunião que seria a primeira realizada sob a nova presidência. Em 7 de junho, conciliando a data da reunião e a audiência com o ministro, as entidades, militantes e estudantes comparecem novamente com uma carreata, isto é, cerca de 300 pessoas lotam a sala de reunião da CEB e pedem a aprovação do Parecer. Mas os relatores, porém, só apresentaram o documento¹¹⁷ um dia antes da reunião e isso impediu a discussão, o debate e a aprovação do referido Parecer naquele mesmo dia, mas os conselheiros prometeram que dariam uma decisão final na próxima reunião mensal da CEB, isto é, em julho, sinalizando boas possibilidades de aprovação, pois o próprio ministro, que no mesmo dia recebeu cerca de 20 pessoas representantes de entidades envolvidas na campanha em prol da volta das disciplinas, declarou que o governo apoiava as mudanças.

Para a reunião de julho houve nova mobilização nacional das entidades envolvidas, principalmente dos estados de S. Paulo, Goiás, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Os boletins, as trocas de e-mails e os sites da época que pesquisamos demonstram essa mobilização política, sempre enfatizando a “importância” das disciplinas com todos os discursos e argumentos típicos das tradições recentemente inventadas conforme citadas anteriormente. Também chama a nossa atenção muitas questões práticas e dificuldades materiais que nunca aparecem nas análises e estudos desse tipo, como o exemplo abaixo:

Mais uma vez, a Apeoesp liderou com firmeza e altivez a luta nacional, em parceria com o nosso Sinsesp. De SP virão pelo menos dois ônibus podendo chegar a três, ou algumas virão de outras formas. Sabemos de um ônibus em Goiás e mobilização em Minas e no próprio DF. A diretoria da CNTE estará presente em peso na votação amanhã. Diversos diretores de entidades de sociólogos e comissões pró-sindicatos estaduais estarão presentes. Só faltarão, ao que eu saiba, os sindicatos que se dizem integrantes da “diretoria” da FNSB, como PI, RS, RN e PA (Minas confirmou presença, ao qual saudamos a decisão). Colegas que não conseguiram passagens por dificuldades financeiras, como as comissões pró-sindicatos do MS e ES, ligaram e mandaram a sua solidariedade à nossa luta nacional.¹¹⁸

¹¹⁷ Vide o Anexo B – PARECER CNE/CEB Nº 38/2006.

¹¹⁸ Texto redigido por Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho. Boletim do SINSESP, 06 de julho de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu *newsletter*.

Tudo isso tem um custo material que não consta na história dos grupos e entidades depois que as “leis” e “projetos” pelos quais lutaram são sancionados. Questões práticas que envolvem desde a organização para se chegar à Brasília, a falta de dinheiro de algumas entidades e indivíduos, até as brigas internas (como podemos notar quando o autor faz referência aos “que se dizem integrantes da diretoria da FNSB”), enfim todas as razões mundanas que nos tornam, já disseram, desgraçadamente humanos. E são essas razões mundanas que movem o mundo, como é prova a reunião do dia 06 de julho (uma quinta-feira) quando houve um debate com todos os membros do CNE – tanto os da CEB quanto os da CES – sobre o tema, além de outras discussões que fazem parte da função do CNE. Segundo Lejeune Carvalho, do Sinsesp, que participou do evento:

Por incrível que pareça, as forças neoliberais e privatistas, exigiram que o assunto fosse debatido hoje pela manhã, no CP [?], que, teoricamente é superior à CEB. Foi um pedido de gente ligada ao ensino superior privada, sob o argumento de que estamos indo “muito rápido” e que essa decisão da CEB pode ter implicação nos cursos de formação de professores de sociologia e filosofia. Uma falácia. São contra mesmo, porque sabem que vão perder amanhã e só tem maioria na CES (superior). Relatos que obtivemos nos asseguram que isso em nada atrapalhará a nossa votação amanhã e, pelo que pude conversar hoje com o secretário Chagas, do MEC, vamos aprovar a nova resolução amanhã de forma amplamente favorável e o governo segue firmemente a favor. Leiam hoje matéria no *Estadão* sobre o assunto.¹¹⁹

No dia 7 de julho (uma sexta-feira), houve a reunião e votação do Parecer, mas o que, de fato, ele afirma? Ele teve como número e título do assunto, respectivamente, PARECER CNE/CEB Nº 38/2006 – “Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio”. O relatório faz um breve histórico sobre o documento “Diretrizes curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio” – o documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, em parceria com as entidades ligadas à luta em prol das disciplinas. Este documento, na verdade, é aquele que as entidades enviaram ao MEC no final de 2005 como parte de sua luta estratégica de ir “pela via administrativa” quando a situação no Congresso não era favorável ao Projeto originado com o

¹¹⁹ Texto redigido por Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho. Boletim do SINSESP, 07 de julho de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no seu *newsletter*. A sugestão para que os seus leiam o jornal *O Estado de S. Paulo* [*Estadão*] é uma prova da relativa imparcialidade da imprensa, nessa época.

padre Roque Zimmermann (PT-SP) e, depois, continuado com o deputado Ribamar Alves (PSB-MA). Neste documento, há toda uma discussão jurídica em torno do artigo 36 da LDB e a legislação seguinte que não cabe repetir aqui, pois isto fugiria de nossos objetivos que são seguir os passos e situar os agentes ao longo do debate. O que interessa ressaltar é o ponto essencial do objetivo dos relatores que é modificar o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, no qual se encontra o seguinte:

§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar **tratamento interdisciplinar**¹²⁰ e contextualizado para:
b) conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

No auge da discussão, no início de 2003, o CNE/CEB, com conselheiros afinados com o governo anterior, baseando-se tanto na LDB (Lei nº 9394/96 e seu artigo 36, §1º, inciso III) quanto na Resolução citada (3/98), elaborou um novo parecer (CNE/CEB nº 22/2003) para acabar de vez com as possíveis interpretações que davam margens para que entidades, profissionais e demais interessados agissem em torno dessas brechas jurídicas. Nesse documento vem expressamente escrito que: “Não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas.”¹²¹

A discussão jurídica sobre a obrigatoriedade ou não das disciplinas pode parecer enfadonha (e na verdade é) para quem não está acostumado a lidar com esse gênero discursivo, mas não podemos abrir mão dela porque é aí que se encontra a principal batalha dessa guerra que já vem durando desde 1996. E é em torno do que cada agente – legislativo, executivo, professorado, pedagogos, tecnocratas, sindicalistas, sociólogos, filósofos, especialistas e executivos da educação – entende por termos ou conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, disciplina, conhecimento, transversalidade, etc., que se encontra a necessidade que os grupos têm de legitimar o seu discurso e interesses e é quanto mais legitimidade tiver a tradição, mais legitimidade se tem nessa luta, conforme o que vimos relatando até o momento. A discussão se dá em torno do que afirmam as Diretrizes (DCNs) e os Parâmetros (PCNs) Curriculares Nacionais do Ensino Médio, elaboradas respectivamente em 1998 e em 1996. Segundo as DCNs as disciplinas não são obrigatórias,

¹²⁰ Grifos nossos.

¹²¹ MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Brasília, 2006, p. 1. (Vide Anexo B)

mas sim o conhecimento que estas recortam, assim como suas competências e habilidades. Na apresentação dos PCNs da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias está escrito:

Neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para o conhecimento de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente, formalizadas em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio.¹²²

Um dado jurídico relevante é que as diretrizes têm poder de norma e os parâmetros, como diz o próprio termo, são apenas uma espécie de direção, um mapa geral, para que os educadores não se percam sobre qual o real objetivo do ensino médio. Mas, é com base na “disciplinarização” dos conhecimentos de sociologia e filosofia “necessários ao exercício da cidadania” que os relatores irão aprovar as mudanças tão desejadas – e agora definitivamente alcançadas – pelos militantes em prol delas nos últimos dez anos. Segundo os relatores, se levarmos o argumento da transversalidade nas propostas pedagógicas (e, por conseguinte, na aquisição do conhecimento), então deve-se levar também em conta a transversalidade para os outros conhecimentos, competências e habilidades que são dados em forma de disciplina no ensino médio, isto é, língua portuguesa, língua estrangeira moderna, matemática, química, história, física, biologia e geografia. Portanto, os conhecimentos de que tratam ambas as disciplinas que lutam há anos para voltar ao ensino médio, passam agora a estar presente nesta etapa da educação básica sempre que a escola adotar a organização curricular.

Assim, no dia 07 de julho de 2006, o relatório que dá subsídio aos argumentos dos defensores das disciplinas sociologia e filosofia transforma-se no Parecer 38/2006 que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNs (instituídas pela famosa Resolução 03/98), agora muito mais próxima, segundo os relatores, os militantes e os conselheiros, do que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, concebidos em 1996 paralelamente à tramitação do Projeto que originou na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a Lei 9394, aprovada em dezembro de 1996), e muito mais próxima dos objetivos e finalidades educacionais nela propostas. O Parecer foi assinado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, no dia 11 de agosto,¹²³ Dia do Estudante, uma data simbólica, explorada

¹²² *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Disponível em www.mec.gov.br.

¹²³ O Despacho do Ministro foi publicado no *Diário Oficial da União* de 14 de agosto de 2006.

por algumas entidades, como a UNE, a UBES e a UMES, todas elas apoiadoras da implementação das disciplinas e, porque não dizer, explorada também pelo próprio MEC, pois o evento teve uma ampla divulgação na imprensa, se levarmos em consideração que essas mudanças ocorridas não eram das mais importantes tomadas pelo Governo Lula, como, por exemplo, as medidas e mudanças comumente tomadas nos setores econômico, das telecomunicações ou energético.

O que interessa chamar a atenção é para a profissão e biografia dos relatores, entre os 12 membros do Conselho Nacional de Educação (CNE): César Calegari (sociólogo), Adeum Sauer (sociólogo) e Murílio Hingel (historiador); todos ligados, indiretamente, à luta do movimento. Isso também nos faz pensar como tal condição talvez tenha influenciado – neste caso, positivamente – para a mudança da referida Resolução, mas também sem cair no discurso ou argumento grosseiro dos “interesses corporativistas” que muitas vezes nada explicam, pois outro dado relevante é o fato de a maioria dos 12 integrantes da CEB serem indivíduos ligados aos movimentos sociais (e populares) em defesa da escola pública, muito diferente, por exemplo, dos integrantes da CES, geralmente ligados aos interesses das instituições privadas de ensino superior que vem mantendo sua hegemonia desde o início do primeiro mandato do Governo FHC e vem se alastrando ainda hoje, como prova a abertura desenfreada e deficiente fiscalização de cursos, faculdades e universidades.

De o referido Parecer (38/2006) originou-se um Projeto de Resolução, aprovado pela CEB, e publicado logo depois como **Resolução 04/2006**, no qual encontramos o que se segue:

“A presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais (...) com fundamento no parecer CNE/CEB nº 38/2006, resolve:

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

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

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

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

(...)

Parágrafo único. No caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, **no prazo de um ano** a

contar da publicação desta Resolução, **tomar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio. (...)**¹²⁴

Assim, essa lei visa regularizar a situação das disciplinas em todo o território nacional. Um documento da Apeoesp trazia algumas importantes informações sobre a situação das disciplinas Sociologia, Filosofia (e também Psicologia) até o ano de 2005. O que se constata é uma verdadeira falta de planejamento, pois eram ensinadas em diferentes condições de ensino que se deve muito mais à desigualdade no acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade, ideal da escola republicana, do que a nossa celebrada diversidade (e não sabemos o porquê, pois isso há em todos os países). Elas eram:

- **Obrigatórias** (ou por via administrativa – como Resolução ou Parecer – ou por Projeto de Lei aprovado na Assembléia Legislativa) **em 7 estados:** Minas Gerais (MG), Goiás (GO), Distrito Federal (DF), Santa Catarina (SC), Pará (PA), Espírito Santo (ES) e Piauí (PI),
- **Optativas** (como parte da grade diversificada e como tal sujeitas à sua retirada a qualquer momento) **em 16 estados:** Maranhão (MA), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Sergipe (SE), Bahia (BA), Acre (AC), Amazonas (AM), Roraima (RR), Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT), Tocantins (TO), Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP);
- **Inexistentes** (não constavam no currículo) **em 2 estados:** Amapá (AM) e Rondônia (RO)
- **Sem informações em 2 estados:** Ceará (CE) e Alagoas (AL).¹²⁵

A lei, com todas as críticas que se pode fazer a ela, pelo menos tem o mérito de auxiliar a coordenar o andamento dessas disciplinas e com o auxílio do MEC para um currículo integrado, isto é, uma grade mínima comum válida em todo o território nacional; assim, é possível sairmos da pedagogia espontaneísta para uma proposta pedagógica educacional mais efetiva e equilibrada. As críticas que surgiram vieram principalmente dos

¹²⁴ Citamos apenas parte da legislação, pois o documento completo está no Anexo C. Os grifos são nossos.

¹²⁵ *Boletim da APEOESP – Comissão Estadual de Professores de Filosofia, Sociologia e Psicologia*, Abril de 2006. Esse levantamento teve como base inicial o Mapa do Ensino de Filosofia, disponível em <http://paginas.terra.com.br/arte/pinax/filoem.html>. No início de 2008, nos estados do Ceará e Alagoas as disciplinas já eram obrigatórias.

representantes dos estabelecimentos particulares de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo e seus argumentos, conforme citados anteriormente, eram respaldados sempre por critérios econômicos: contratação de professores e aumento de horas-aula e, conseqüentemente, aumento das mensalidades, sem contar, ainda, a indústria do vestibular, pois trata-se de disciplinas que não fazem parte daquelas exigidas nos processos seletivos de ingresso da maioria das universidades, salvo exceções. Alguns estados questionaram o novo Parecer e a Resolução, principalmente pelo pouco tempo que teriam – um ano – para adequar o processo de inclusão da sociologia e filosofia como as mais novas disciplinas do Ensino Médio. No entanto, um desses estados, S. Paulo, foi mais além e abriu uma discussão jurídica e política que ultrapassou o muro das fronteiras escolares.

São Paulo: o núcleo duro da resistência à Sociologia

Vejamos o caso do Rio Grande do Sul (RS), onde a situação das disciplinas no sistema escolar era semelhante à situação no estado de S. Paulo (SP). O e-mail abaixo foi enviado por Mauro Rose (na época, Coordenador da Comissão de Graduação das Ciências Sociais da UFRGS e membro da Comissão de ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia-SBS) como um pequeno relatório para o presidente da SBS, Tom Dwyer:

“Oi Tom, tudo bem? Ontem [29/11/06] participei da audiência pública do [CEEEd] Conselho Estadual da Educação do RS, as diversas entidades presentes manifestaram-se sobre a implementação da sociologia no ensino médio. Todas as instituições presentes fizeram intervenções, falei em nome da UFRGS e da Comissão de Ensino da SBS, por isso estou enviando a você este relato. A maior parte das falas foram manifestações sobre a importância da Sociologia para a formação de cidadãos conscientes e em condições de transformar a sociedade, teve um que leu um trecho de um conto do B. Brecht, enfim não concordo muito com essa cantilena, mas enfim... A representação do SINEPE (sindicato das escolas particulares) veio com diretores, assessores jurídicos e de comunicação. A fala deles estava super estruturada e centraram fogo na contestação jurídica do parecer do CNE, basicamente questionando a legitimidade do CNE e CEEEd de interferir nos currículos escolares. Segundo eles o parecer fere o pacto federativo e a autonomia das escolas de definir seus currículos. Eles defenderam a posição do CEEEd de SP que decidiu não seguir a orientação do CNE e reivindicam a formulação original da LDBn que define a Sociologia e a Filosofia como conteúdo transversal e não como disciplina, alegando que a maioria das

escolas faz isso. Na minha fala argumentei que o que estava em questão não era a relevância do ensino de sociologia, uma vez que isso já está consagrado pela LDBn, mas a forma como ele é implementado. Aleguei que o parecer do CNE leva em conta o fato de que a transversalidade na prática não tem funcionado sem a presença de disciplinas estruturadas e professores com formação em suas disciplinas, ou seja, é importante este diálogo entre disciplinas e a transversalidade, mas não há diálogo sem interlocutores qualificados e presentes. Para contestar a posição do Sinepe argumentei que a autonomia das escolas não pode se sobrepor à qualidade do ensino e que cabe aos conselhos nacional e estaduais ouvir os atores envolvidos na questão e decidir a melhor forma de implementação de suas diretrizes. Argumentei que a briga entre o CEEed/SP e o CNE é política e está se sobrepondo aos interesses da educação brasileira, portanto não é um bom exemplo para nós. Finalmente fiz um breve relato do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS que vem formando com qualidade e quantidade professores de sociologia, a maioria deles também bacharéis, ou seja, qualificados tanto para o magistério como para a carreira acadêmica. Fiquei com a impressão que o CEEed daqui está inclinado a seguir o parecer do CNE, talvez negociando com o SINEPE o prazo e forma como será implantada a disciplina. era isso, Tom
um abraço
Mauro.”¹²⁶

A carta é um pouco longa, mas, a julgar pelas publicações que levantamos na imprensa sobre o mesmo tema nos outros estados, ela resume de maneira sucinta a situação das disciplinas no país como um todo e é importante porque o seu tom coloquial nos dá uma noção sobre a discussão cotidiana e mais informal da luta política. Como podemos ver, os sindicatos das escolas particulares estavam muito bem assessorados e eram os únicos que iriam contestar juridicamente a posição do CNE. Mas, o mais importante é que as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) não se opuseram à nova legislação e começaram a se preparar para as novas mudanças. A Resolução e o Parecer do CNE, obrigando as escolas a adotarem as disciplinas sociologia e filosofia a partir de agosto de 2007, isto é, um ano depois de sua promulgação, foram questionados pelos sindicatos estaduais dos estabelecimentos particulares de ensino e receberam algumas críticas por uma parte da burocracia estatal, servidores públicos ligados a secretarias estaduais de educação, mas no geral os estados não se manifestaram contra a nova proposta do CNE/MEC, talvez porque a maioria já estivesse numa situação ambígua entre ou adotar 1) as disciplinas como obrigatórias ou 2) na parte diversificada do currículo, mas de qualquer forma, raramente na posição *de não adotá-las como disciplinas no Ensino Médio*. A questão, ou melhor, a “luta” nesses dez anos parece ter

¹²⁶ E-mail enviado no dia 30 de novembro de 2006 para o presidente da SBS, Tom Dwyer, e repassado por Mauro Rose, no dia 14 de dezembro de 2006, para o e-groups dos estudantes de ciências sociais da UFRGS.

surtido efeito, diriam os militantes dessa causa, e de fato a tradição recentemente inventada obteve resultados surpreendentes, ainda mais para um sindicato como o Sinsesp, relativamente pequeno e que sem os recursos materiais fornecidos pelos “companheiros” de outros sindicatos e entidades como a Apeoesp, não teria se firmado como um dos líderes nessa campanha desde meados de 1996 até a atualidade.

Mas houve, decerto, um estado que, nas palavras de Lejeune de Carvalho, do Sinsesp, continuou sendo o “núcleo duro da resistência”¹²⁷ às disciplinas no ensino médio: S. Paulo. E justamente, pelo menos até o início de 2008, das 27 unidades da federação (estados e DF), S. Paulo é a única na qual as disciplinas não estão definitivamente implementadas e a situação é pior para a sociologia que vem, desde 2005, sendo substituída pela filosofia. Mas como assim, substituída? Não podemos esquecer que ambas as disciplinas pertencem à parte diversificada do currículo e, “por opção”, a SEE/SP vem adotando a disciplina filosofia no currículo, como é prova o concurso realizado para professores de filosofia em março de 2007.¹²⁸ E aí cabe a pergunta sobre os critérios dessas “opções”: seriam políticas, pedagógicas, administrativas ou econômicas, no sentido de tentar padronizar a grade curricular com vistas a facilitar a gestão educacional? Um pouco de cada, sem tentar cair num maniqueísmo e “achar” ou “deduzir” sem fundamentos qualquer uma dessas opções.¹²⁹

Nem bem os profissionais da sociologia e da educação como um todo comemoravam as mudanças feitas pelo MEC em agosto de 2006, quando pouco mais de um mês, em 20 de setembro de 2006, o CEE – Conselho Estadual de Educação da SEE/SP¹³⁰ – por uma Indicação (CEE 62/2006), resolveu não adotar as disciplinas no currículo escolar para o ano letivo seguinte. Abaixo trechos do documento:

“[...]”

¹²⁷ *Boletim do SINSESP*, 30 de agosto de 2007.

¹²⁸ O concurso foi realizado pela Fundação Vunesp. O edital do concurso está disponível em: www.vunesp.com.br/concursos. Acesso em 03/03/2007.

¹²⁹ A situação ficou tão crítica que no dia 10 de março de 2008, a SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia, geralmente imparcial e com apoio indireto nessa luta, encaminhou uma carta à Secretária da Educação/SP, Dra. Maria Helena Guimarães de Castro, manifestando a sua preocupação com a atitude da SEE/SP dessa retirada lenta da sociologia do Ensino Médio (vide Anexo D). O documento também está disponível em www.sbsociologia.com.br Acesso em 30/06/2008.

¹³⁰ Os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) têm, nos estados e DF, função semelhante ao que o CNE tem no MEC: atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento. Por isso, a sua importância.

1.2 Considerando que existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução (c.f. – Art. 36 § 1º inciso III da Lei nº 9394/96 – LDB), na medida em que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino; [...]

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitado o já disciplinado pela Secretaria da Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como, pelas escolas da rede privada de ensino.”¹³¹

O documento oficial gerou polêmica por parte dos diversos agentes envolvidos. Muitas discussões e debates apareceram na internet, como, por exemplo, na comunidade virtual *Orkut*,¹³² e os argumentos foram desde acusações de comunistas assassinos e conspirações por parte das opiniões contrárias às disciplinas até as acusações de neoliberais nazistas por parte dos defensores das disciplinas. O mais importante, no entanto, foi o argumento de alguns acadêmicos, como Amaury Cesar Moraes¹³³, da faculdade de educação da USP, também ligado ao movimento em prol das disciplinas nas escolas de Ensino Médio, que mostrou como a Indicação, pretensamente objetiva e agindo no “âmbito de sua jurisdição”, era extremamente subjetiva, pois não vinha acompanhada de nenhum estudo ou pesquisa por parte da SEE/SP que comprovasse as suas “implicações não desprezíveis quanto aos recursos humanos e financeiros necessários à implementação com qualidade”, conforme lemos no documento.¹³⁴

De todo modo, não podemos deixar de lado a influência e os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino no CEE/SP que, desde a gestão de Geraldo Alckmin, vem demonstrando um perfil conservador. O seu presidente, Pedro Kassab, pai de Gilberto Kassab (DEM-SP), atual prefeito da capital paulista, é proprietário do Liceu de Artes e Ofícios de S. Paulo. Veja o que disse, numa entrevista, um representante de uma escola muito conhecida em São Paulo (SP):

¹³¹ Indicação CEE/SP nº 62/2006 – CEB – Aprovada em 20/09/2006. O documento (que está no Anexo E) pode ser encontrado em www.ceesp.sp.gov.br Acesso em 02/08/2008.

¹³² Fonte: vide uma discussão da Indicação CEE/SP nº 62/2006 no link “Votar em PSDB resulta nisto” (de 29/09/2006) da comunidade *Sociologia* no site do *Orkut*, disponível em www.orkut.com. Acesso em 30/11/2006.

¹³³ Amaury Cesar Moraes, “Quem manda na educação pública no Estado de São Paulo?”. *Jornal da USP*, ano XXIII, n. 785, 27 de novembro a 03 de dezembro de 2006.

¹³⁴ Indicação CEE/SP nº 62/2006 – CEB – Aprovada em 20/09/2006. Disponível em www.ceesp.sp.gov.br.

Nós temos uma missão bastante clara: colocar nossos alunos nas melhores instituições de ensino superior do País. Os números mostram que temos atingido nosso objetivo. Nossos alunos obtêm os mais altos índices de aprovação nos principais vestibulares. Em 2001, por exemplo, obtivemos 15% das vagas de Medicina na USP, 14% das cadeiras na Escola Paulista de Medicina, 13% das vagas de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. Sessenta e três alunos nossos foram aprovados, em 2001, na Escola Politécnica. Uma outra escola, cujos alunos conseguiram o segundo melhor resultado, conseguiu aprovar ali 24 alunos. E o número de candidatos da referida escola era praticamente o mesmo. Respondendo à sua pergunta, nosso papel continuará sendo o mesmo: colocar nossos alunos nas melhores instituições de ensino superior do País.¹³⁵

O autor da fala acima, ligado a um tradicional estabelecimento particular de ensino (Colégio Bandeirantes) é Mauro de Salles Aguiar, conselheiro do CEE/SP e relator da Indicação 62/2006, o mesmo que deu o parecer contrário à implementação das disciplinas no estado de São Paulo a partir de 2007, travando uma batalha jurídica contra a resolução e parecer do MEC. Assim, não é sem fundamento que as entidades e alguns acadêmicos chamaram a atenção para o corporativismo e a defesa dos interesses das escolas particulares presentes neste documento oficial.

Cesar Callegari (PSB-SP), na época da discussão percebeu que a mesma estava seguindo outro caminho e como foi um dos relatores do Parecer 38/2006 que deu origem à Resolução CNE nº 04/06, contestada na citada Indicação pelo CEE/SP, procurou trazer as duas partes contrárias para o diálogo. Argumentou que, se a SEE/SP não oferecesse as disciplinas no ano letivo de 2007, ela não estaria errada, pois o que a Resolução do CNE exigia é que elas realmente apresentassem um plano de ensino ou proposta pedagógica no prazo de um ano: quantas aulas serão oferecidas, conteúdos etc., e que também as disciplinas não disputariam espaço com as outras, pois o que a proposta do CNE/MEC visa é a complementaridade e não a exclusão. O Sr. Cesar Callegari demonstrou uma rara habilidade política para contornar a situação, pois não é bem isso o que demonstram as diferentes interpretações em torno dessas legislações federais e estaduais.¹³⁶

¹³⁵ Mauro de Salles Aguiar (in *Jornal da Band*, edição 50). Apud Amaury Cesar Moraes, “Quem manda na educação pública no Estado de São Paulo?”. *Jornal da USP*, ano XXIII, n. 785, 27 de novembro a 03 de dezembro de 2006.

¹³⁶ Elisa Marconi e Francisco Bicudo, “A polêmica sobre a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia.”, outubro de 2006. Disponível em www.historianet.com.br. Acesso em 25/01/07.

Os conselheiros do CEE/SP, ao publicarem a Indicação contrária às disciplinas, parecem ter subestimado a dimensão política da decisão. As entidades e os agentes envolvidos elaboraram um manifesto em defesa das disciplinas no Estado de S. Paulo, semelhante àquele de âmbito nacional, foram à Assembléia Legislativa e pediram para que os deputados convocassem a Secretária de Educação para prestar esclarecimentos quanto à “inconstitucionalidade” de sua decisão, por intermédio da citada Indicação; enfim, houve pressão por todos os lados. O CEE/SP, devido ao desgaste político, elaborou, em maio de 2007, um relatório jurídico (Processo 492/2006¹³⁷) muito bem argumentado para explicar o objetivo da Indicação 62/2006. Neste documento, menos arrogante que o anterior, realçou o papel do CNE, isto é, de caráter deliberativo, normativo e de assessoramento quanto às diretrizes que nortearão os currículos e conteúdos mínimos, submetido ao Ministro da Educação, e que a ela compete “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”, mas que “o conteúdo em si dos currículos foge à sua alçada”. E aí vai repassando toda a legislação educacional pertinente ao tema (Constituição de 1988, LDB/96, Resoluções, Pareceres etc.) para fundamentar a sua decisão tomada no mês de setembro do ano anterior. A conclusão do documento é a de que o CNE, de forma inconstitucional, substituiu o papel do legislador “exigindo dos estabelecimentos de ensino algo que a lei não exigiu e, não fosse o bastante, usurpando-lhes liberdade de escolha que a lei lhes quis assegurar”.¹³⁸ Mas caberia perguntar: trata-se de inconstitucionalidade ou o não reconhecimento da invenção da tradição?

Em setembro de 2007, as entidades, após essa publicação, entraram com uma representação contra o CEE/SP no CNE/MEC:

Representação ao CNE

À Ilustríssima Professora Doutora Clélia Brandão Alvarenga Cravinho
Presidente da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional da Educação
– CBE/CNE

Considerando a decisão tomada pela CEB/CNE em 7 de julho de 2006, através do parecer 38/06, que determina a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia nas escolas de ensino médio de todo o país; Considerando que tal decisão foi transformada na Resolução 04/06, assinado pela sua Excelência o Ministro de Estado da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, em 11 de agosto de 2006, decisão essa publicada no Diário Oficial da União de 22 de agosto do mesmo ano; Considerando, de forma recorrente

¹³⁷ Processo CEE N° 492/2006. 21 de maio de 2007. Vide no Anexo F.

¹³⁸ Processo CEE N° 492/2006. 21 de maio de 2007. Vide no Anexo F.

que a Câmara de Ensino Básico de São Paulo tomou no último dia 23 de maio passado, uma decisão frontalmente contrária à decisão do CNE, uma verdadeira afronta constitucional, no sentido de que no âmbito do Estado de São Paulo a decisão nacional não vale para nenhuma das escolas públicas e privadas (em torno de quase cinco mil escolas); Considerando finalmente que o prazo da aplicação do CNE esgotou-se no último dia 21 de agosto e que professores e diretores de escolas no Estado encontram-se aflitos por não saber se implementam ou não as decisões justas e corretas emanadas, de forma legal e legítima pela CEB/CNE; Considerando que a fixação das diretrizes curriculares nacionais é prerrogativa do órgão normativo da educacional em plano nacional que é o CNE;

Vimos através desta representação, proceder a uma imediata consulta à CEB/CNE sobre:

1. O CEE/SP pode não implementar uma decisão nacional no âmbito do Estado de São Paulo? e 2. A decisão da CEB/CEE/SP, publicada no Diário Oficial do Estado em 18 de agosto de 2007, sábado, tem prerrogativa e se sobrepõe à decisão nacional? ¹³⁹

A atuação das entidades e agentes em prol das disciplinas continuou a publicar contra a decisão do CEE/SP. Entraram com uma ação no Ministério Público Estadual, tentaram encontros com a Secretária de Educação, a socióloga Maria Helena Guimarães Castro, que manteve promessas vagas de rever a questão etc. Aqui poderíamos fazer um paralelo com o fato de ela ser socióloga de formação e dar legitimidade à decisão do CEE/SP, com o fato do presidente e *sociólogo* Fernando Henrique Cardoso, em sua época, ter vetado o projeto de lei do padre Roque Zimmermann. Enfim, as decisões e o “passo a passo” do processo irá se desenrolar até maio de 2008,¹⁴⁰ quando, depois de muita luta e pressão, o antigo projeto do padre Roque Zimmermann (PT-PR), reapresentado pelo deputado Ribamar Alves (PSB-MA) foi definitivamente aprovado pelo Congresso e sancionado no dia 2 de junho do mesmo ano pela Presidência da República, na pessoa do presidente em exercício, José Alencar (Lula encontrava-se em viagem oficial ao exterior e não voltaria no tempo estabelecido para sancionar a lei, conforme prevê a nossa legislação). Após essa decisão, o principal argumento do CEE/SP, de que o CNE/MEC, enquanto instituição do Executivo, agiu

¹³⁹ A Representação tem a data de 12 de setembro de 2007. Quem assinou os documentos foram as seguintes pessoas e entidades: Prof. Carlos Ramiro de Castro – Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – **Apeoesp**; Prof. Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho – Vice-Presidente do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo – **Sinsesp**; Profª Maria Clotilde Lemos Petta – Diretora da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – **CONTEE**; Lúcia Stumpff – Presidente da União Nacional dos Estudantes - **UNE**; Thiago Franco – Presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas – **UBES**; e Profª Drª Helena Freitas – Presidente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - **ANFOPE**. *Apud Boletim do Sinsesp*, 19 de setembro de 2007.

¹⁴⁰ Essas informações são apenas para situar o leitor de como anda, atualmente, a questão porque a nossa pesquisa vai até 2007. Estamos preparando um artigo a parte sobre o desenrolar da situação em 2008.

inconstitucionalmente quando exerceu uma função que cabe ao Legislativo, já não tinha mais validade. O estado paulista agora terá de se adequar à legislação federal e já anunciou que realizará um concurso para professores de sociologia.

De todo modo, enquanto as rivalidades e vaidades partidárias se digladiavam em torno da suposta constitucionalidade ou inconstitucionalidade da decisão do CNE/MEC, os objetivos que mais importavam aos interesses privados, isto é, dos estabelecimentos privados, foram conseguidos com o argumento de que não sabiam como implementá-las devido à confusão jurídica: assim, houve o adiamento da implementação das disciplinas para um futuro incerto. E sabemos que no Brasil a grande vitória jurídica não se deve à última sentença do juiz, mas aos adiamentos obtidos pelas inúmeras e infinitas impetrações de recursos jurídicos que vão impedindo o cumprimento da lei,¹⁴¹ e, neste caso, provando, muito mais na prática do que na teoria, que as discussões em torno de alguns termos e conceitos tidos como importantes e presentes nos debates educacionais contemporâneos como interdisciplinaridade, transversalidade e correlatos ultrapassam as discussões epistemológicas, pois não se trata de questões apenas de caráter cognitivo ou de uma escolha subjetiva e pessoal de determinado referencial teórico ou filosófico, porque são definidas não em sala de aula ou em discussão democrática com os professores, mas sim em outro lugar: nos espaços da política.

QUADRO 5.

1996 – SETEMBRO – 10º Congresso Nacional dos Sociólogos (no RS) que define objetivo a médio e longo prazo da FNSB: a implementação da sociologia no EM. DEZEMBRO – Aprovação da Nova LDB
1997 – Outubro – Projeto do Padre Roque Zimmermann
1998 – JANEIRO – Parceria entre Sinsesp e Apeoesp de uma agenda comum para a luta em defesa das disciplinas no Ensino Médio. JUNHO – Parecer do CNE 15/98 e Resolução 03/98 negam a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no EM I Encontro Estadual de Professores de Sociologia e Filosofia
1999
2000
2001 – AGOSTO (?) – Manifesto de Apoio ao Projeto de Lei, foi assinado por mais de 350 entidades (sindicais, científicas, acadêmicas e profissionais) SETEMBRO – Projeto aprovado no Congresso (no Senado os votos foram 40 a favor x 20 contra) OUTUBRO – FHC veta o projeto
2002
2003 – FEVEREIRO – Contato com Cristovam Buarque (MEC). O deputado Dr. Ribamar Alves (PSB-MA) reapresenta o PL do Padre Roque, com algumas modificações.

¹⁴¹ Vide a matéria “Inclusão de Filosofia e Sociologia gera polêmica em SP”, *O Estado de S. Paulo*, 25/12/2006. Disponível em www.educacao.terra.com.br. Acesso em 25/01/2007.

JUNHO – Audiência com o MEC. Audiência pública da CE da Câmara dos Deputados sobre o projeto que obriga as disciplinas no Ensino Médio. Estiveram presentes a FNSB, UBES, UESES, UPES, AMES, UPES (PR), UPES (SP), AESP, CNPL JULHO – FNSB contato com Cristovam Buarque (MEC) AGOSTO – Discussão entra na pauta do Congresso (Senado e Câmara)
2004 – JUNHO – Um requerimento de 51 deputados, impede que o PL, aprovado pelas duas comissões da Câmara, seguisse direto ao Senado; O Sinsesp, vendo que o processo pela via legislativa estava emperrado, decide oferecer ao MEC uma proposta detalhada, para que a Resolução 03/98 seja alterada.
2005 – OUTUBRO – Sinsesp consegue audiência com o Ministro Fernando Haddad. NOVEMBRO – O MEC envia a proposta ao CNE para apreciação.
2006 – FEVEREIRO – O CNE, através de sua Câmara de Ensino Básico - CEB, realiza audiência pública, com entidades ligadas à luta contando com a presença de 20 pessoas, entre elas o Sinsesp, a Apeoesp, a UBES, CONTEE, CNPL, CNTE, entre outras. MAIO – O Sinsesp e todas as entidades do comando nacional de luta comparecem à posse de novos conselheiros da CEB/CNE, entregam manifesto de apoio à luta e conversam com o ministro Haddad, pedindo-lhe mais uma audiência, incluindo parlamentares que apóiam a luta; JUNHO – Cerca de 300 professores e estudantes comparecem à reunião do CNE, já sob a presidência de Clélia Brandão Oliveira Craveiro. Como o parecer havia sido apresentado apenas na véspera da reunião, os conselheiros pedem que a decisão seja adiada para a reunião de julho, mas sinalizam que iriam aprovar a proposta. Nesse mesmo dia, o ministro Haddad e o secretário Chagas recebem mais de 20 lideranças do movimento no MEC declaram de forma enfática que o governo apóia as mudanças no CNE; JULHO – O CNE aprova por unanimidade o relatório do Prof. César Calegari, que altera o artigo 10 da Resolução 03/98, tornando obrigatório o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia no EM, dando aos sistemas estaduais de ensino um prazo máximo de um ano para a implementação. AGOSTO – Ministro Fernando Haddad homologa o Parecer, publicado no DOU de 14/08. SETEMBRO – SEE/SP contesta a resolução do CNE/MEC e decide pela não obrigatoriedade das disciplinas OUTUBRO – Encontro das entidades envolvidas na luta (sindicatos, confederações, associações científicas) para organizar um Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e Filosofia
2007 – MAIO – SEE/SP elabora petição jurídica de inconstitucionalidade do Parecer do CNE/MEC 04/06. JULHO – Realização do “1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e Filosofia”, em S. Paulo (SP) SETEMBRO – Entidades entram com uma representação contra o a Indicação do 62/2006 da SEE/SP
2008 – FEVEREIRO – Encontro entre a SEE/SP e o Sinsesp para ‘resolver’ a situação jurídica das disciplinas. MAIO – Congresso aprova o antigo Projeto de Lei de Ribamar Alves e institui a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia. JUNHO – Presidência sanciona o antigo Projeto de Lei de Ribamar Alves e institui a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia. JUNHO – SEE/SP anuncia concurso para professores de sociologia e filosofia para o ano letivo de 2009. JULHO – Com apoio das entidades, curso na USP sobre implementação da sociologia.

CONCLUSÃO

Se tivermos que “datar” ou “periodizar” a situação da sociologia no Brasil, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, poderíamos, grosso modo, a partir da pesquisa feita até o momento, categorizar tais datas da seguinte forma:

1. Anos 1890-1920 – sociologia como novidade
2. Anos 1920-1959 – sociologia como salvação
3. Anos 1960-1989 – sociologia como revolucionária
4. Anos 1990 em diante – sociologia como profissão

Na primeira situação, ela aparece como novidade, principalmente no meio jurídico, em que os primeiros professores não são sociólogos de formação, mas eruditos e diletantes que vêem na disciplina uma nova forma “científica” para se compreender as ciências jurídicas e suas ações, em especial a indistinção que havia entre criminologia e sociologia criminal. Na segunda situação, quando ela se torna disciplina obrigatória no ensino médio (mais ou menos entre 1924 e 1945) e surgem os primeiros cursos de graduação (na USP e Escola de Sociologia e Política/SP), ela aparece como “missão” – algo como “salvar” a sociedade brasileira e ajudar na construção de uma identidade nacional – e não é à-toa que é nesse período (1920-1960) que abundam os estudos sobre desenvolvimento: a sociologia do desenvolvimento era, no interior da disciplina, a área e especialização de maior prestígio entre os sociólogos e também a que obtinha mais recursos. No terceiro período (1960-1989) sua vocação para determinada “missão” ainda permanece, mas agora não mais como disciplina que irá “salvar” ou construir uma identidade nacional, porque a discussão se desloca da nação para as classes, isto é, para a “luta de classes”, no sentido marxista, e são poucos os estudos que não abordaram – ou pelo menos não se referenciaram – nessa perspectiva teórica. O quarto período (1990 em diante) podemos chamar de “busca da profissionalização” da disciplina, ciência ou profissão, como é prova mesmo o tema de nossa dissertação: a luta por uma colocação no mercado de trabalho passa a ser uma preocupação maior que nos períodos anteriores.

É também nos anos 1990 que ocorre a publicação de uma importante lei de diretrizes e bases para a educação brasileira (LDB 9394/96) e sua relevância está não só em adequar uma

proposta condizente com a nova realidade – a sociedade pós-industrial, a financeirização do capital, a hegemonia das novas tecnologias da informação – como também em livrar-nos dos resquícios dos grandes projetos desenvolvimentistas do regime militar (oficialmente entre 1964-1985, mas, dependendo da perspectiva adotada, alguns historiadores e cientistas políticos expandem até 1989) e de sua vocação para o autoritarismo, contido em todas as legislações decretadas sob a sua tutela. Com todas as críticas que se pode (e se deve) fazer à LDB/96 é preciso considerá-la historicamente, isto é, em relação ao que havia antes e, dessa perspectiva, não temos dúvidas de que ela é um avanço, ainda que na análise de Florestan Fernandes (FERNANDES, 1990; SAVIANI, 1999) tenha sido mutilada, desde 1988 em diante, através das “conciliações abertas” durante toda a sua tramitação até chegar à redação final (OTRANTO, 1996).

A promulgação da Nova LDB coincide com o desenvolvimento, no Brasil, de um dos temas ou propostas que mais ganharam atenção e tiveram status positivo nos anos 1990 entre os educadores e formuladores de políticas educacionais: trata-se daquilo que se convencionou chamar de *interdisciplinaridade* e todos os seus correlatos: *codisciplinaridade*, *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade*, *transdisciplinaridade*, ou, ainda, *transversalidade*. A bibliografia internacional sobre o tema é imensa e pode ser considerada uma ciência à parte.¹⁴² Um tema que entrou em voga a partir dos anos 1980 com o sucesso das novas abordagens na Física, assim como com o surgimento dos estudos sobre os problemas ambientais – impossíveis de serem abordados somente por uma disciplina –, além da ascensão das novas tecnologias (microeletrônica, biotecnologia, nanotecnologia etc.) e dos progressos obtidos no que atualmente chamamos de ciências cognitivas. Isso tudo deu legitimidade, material e simbólica, ao termo. Basta entrar em qualquer site de agências, fundações e instituições que financiam pesquisas e veremos que todas elas têm alguma área ou grupos de estudos “interdisciplinares”. Se olharmos as publicações sobre como o tema é tratado, pelo menos na educação, ou na relação entre determinada disciplina e sua relação com a interdisciplinaridade, veremos que a maioria das discussões são, em grande parte, epistemológicas e, em menor medida, pedagógicas, como, por exemplo, os estudos sobre a disciplina Filosofia (CARBONARA, 2004; CONTALDO, 2004; OLIVEIRA, 2004; SEVERINO, 2004; VALVERDE, 2004).

¹⁴² O livro de Olga Pombo (2004), além de uma discussão muito original, faz uma apresentação biobibliográfica sobre o tema na primeira parte.

As abordagens costumam fazer uma apresentação sobre o termo, diferenciá-lo de outros termos correlatos (como aqueles citados acima), alguns apontam limites e depois fazem uma espécie de “link” com a própria disciplina (filosofia, matemática, biologia etc.) ou determinado tema contemporâneo (meio ambiente, nanotecnologia, pirataria etc.) e as conclusões são sempre as mesmas: a importância da interdisciplinaridade e os limites de uma única perspectiva disciplinar que pode “empobrecer” ou limitar as abordagens de determinado tema ou assunto.

OS PCNs e DCNs, originados com respaldo na própria LDB, têm como referência esse novo paradigma de abordagens, segundo os especialistas (ALVEZ, 2002; CASTRO, 1998; CONTALDO, 2004; DEMO, 1997; SAVIANI, 1997) e ainda que encontremos diferenças conceituais entre os termos, já que nos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vemos a caracterização da transversalidade como prática educativa e a da interdisciplinaridade como questão epistemológica” (OLIVEIRA, 2004, p. 45) e ainda que haja “uma orientação para que ambas se complementem no processo educativo” (OLIVEIRA, 2004, p. 45), a questão da interdisciplinaridade, embora seja o novo consenso nos debates epistemológicos e pedagógicos sobre a educação no século XXI, também deve ser vista de uma forma “interdisciplinar”, e, se analisarmos de uma outra perspectiva, encontraremos alguns dissensos:

Os estudantes, os educadores e as entidades representativas de professores de filosofia e dos sociólogos brasileiros nunca se conformaram com essa situação. A trajetória da luta foi árdua e começou a ganhar esperança quando, em 1996, a LDB foi promulgada e seu artigo 36 deixava claro que “os egressos do ensino médio devem demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia”. No entanto, os neoliberais de FHC, os Paulo Renato da vida, Guiomar Namó de Mello e Roserlei Neubauer (ex-secretária da educação de SP), interpretaram de outra forma. Que isso não significava que as disciplinas deveriam ser introduzidas. Introduziram o conceito absurdo da “transversalidade”, ou seja, conteúdos de filosofia e de sociologia poderiam ser dados por outros professores, como os de matemática, física, química etc.(...) Um absurdo, mas isso prevalece até os dias atuais.¹⁴³

Os conselheiros [do CNE/MEC] que se manifestavam, falaram a favor, em tese, da decisão. Sentiram o clima amplamente favorável das entidades e pessoas presentes. Nenhum falou diretamente contra a proposta de introduzir ambas as disciplinas. No entanto, paira no ar uma concepção que pode

¹⁴³ Boletim SINSESP, 06/2003. Enviado por e-mail aos cadastrados no *newsletter* do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo.

frustrar a nossa luta histórica, de mais de cem anos, pela sociologia no Ensino Médio. A “tese” de que Sociologia e Filosofia devem ser contempladas, mas como “conteúdos curriculares” e não na forma de disciplina. É quase como está na atual Resolução 03/98, elaborada por Guiomar Namó de Mello (secretária executiva da Fundação Victor Civita, que edita a revista *Nova Escola* da Editora Abril, privada). Vem dessa época o termo “transversalidade”, ou seja, que ambos os conteúdos podem ser dados não na forma de disciplina, mas por professores de outras matérias que já existem nos currículos do EM. Não aceitamos isso. Ou se muda tudo no EM, zerando tudo, eliminando então o conceito de “matérias” e “disciplinas” para todas as existentes atualmente (português, matemática, física, química, biologia, inglês, artes e educação física), ou se implanta mais duas disciplinas, determinadas de forma clara pelo legislador da LDB, em seu artigo 36.¹⁴⁴

Quando se pensa em formar o cidadão crítico, nos dias de hoje, para além dos clichês, dos slogans, das frases meramente retóricas, tendo efetiva preocupação com o compromisso, com o conhecimento fundamentado e com a ação responsável, não pode querer que os conteúdos de Sociologia e Filosofia sejam apresentados aos alunos de modo superficial, transversalmente, isto é, como acessórios da parte principal das disciplinas curriculares.¹⁴⁵

Nós abaixo-assinados, representantes de todos os segmentos da sociedade civil organizada, manifestamos de forma clara e inequívoca a nossa posição francamente favorável a que Sociologia e Filosofia sejam disciplinas obrigatórias em todas as escolas de Ensino Médio no país. Para isso, apelamos aos senhores conselheiros que dêem seu voto favorável a tal posicionamento.¹⁴⁶

Já está na página do MEC (Ensino Médio), as diretrizes curriculares de todos os cursos, incluindo a de sociologia e filosofia. Esta nossa foi escrita pelos colegas Tomazi (UEL) e Beth (UFU) (ex-diretores nas minhas duas gestões na FNSB) e Amaury, diretor do Sinsesp e professores da USP. Sugiro que todos salvem em seus micros o texto (32 páginas), estudem com atenção, que está muito bom, pois desmonta os argumentos de quem é contra “disciplinas”.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Boletim SINSESP, 02/2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no newsletter do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo.

¹⁴⁵ SINSOCIÓLOGO/RS. Pedido de Apoio ao “Manifesto em Defesa da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio”, Porto Alegre, 26 de março de 2006. O pedido circulou nos *studies groups*: lipman-fpc@egroups.com e xadrez-filosofia@yahoo.com

¹⁴⁶ FNSB. “Manifesto de Apoio à Sociologia e Filosofia no EM para ampliarmos a cidadania no Brasil”, Brasília, 15 de maio de 2006.

¹⁴⁷ Boletim SINSESP, 07/2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no *newsletter* do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo.

Sociologia e Filosofia eram tomadas como conteúdos curriculares, podiam estar em outras disciplinas. Isso é negar a ciência.¹⁴⁸

Essa lei [LDB/96] deixava de falar em “disciplina” e menciona apenas áreas de conhecimento, negando ciências e profissões, desregulamentando tudo à sua frente, sob o pretexto de “dar autonomia” às escolas. Negava o caráter nacional da educação, o que é negar a própria nação.¹⁴⁹

Somos pequenos e fracos socialmente, mas temos história e não podemos apagá-la.¹⁵⁰

No pólo oposto surgiu o argumento de que a sociologia é disciplina transversal cujo conteúdo se pode ministrar nas aulas de matemática ou de biologia. A tese do transversal é um desses recursos de linguagem para acomodar interesses e resolver na aparência problemas que pedem soluções ousadas e criativas.¹⁵¹

Podemos perceber como estes termos que têm em comum apenas o radical (disciplina) precisam ser compreendidos não apenas epistemologicamente e pedagogicamente, mas também no âmbito **político**. A interdisciplinaridade não é apenas diálogo entre disciplinas, como quer a maioria dos estudiosos (CARBONARA, 2004, p. 101); ela também envolve muitos conflitos porque mexe em muitos interesses que são externos às discussões filosóficas sobre as (im)possibilidades do conhecimento: interesses financeiros, possibilidades de financiamento de pesquisa, verbas para publicações editoriais, reserva de vagas no mercado de trabalho para determinadas profissões (ou disciplinas). Alguns exemplos concretos: 1) muitos pedagogos a favor da interdisciplinaridade se voltaram contra a proposta do governo FHC quando houve mudanças na legislação que (des)regulamentava a profissão ao permitir a igualdade jurídica entre os cursos de quatro anos e os novos, de dois ou três anos, para se adequar à LDB/96 que decretava que, a partir de 2007, todos os professores deveriam ter curso superior em suas respectivas áreas. 2) Alguns dos famosos temas transversais de que tratam o mesmo artigo 36 da LDB é uma história de lutas políticas: a inserção da *Educação*

¹⁴⁸ UNE. “Jovens mais críticos e conscientes” (por Artenius Daniel), 16 de agosto de 2006. Disponível em http://www.une.org.br/home3/educacao/m_4501.html Acesso em 19/12/06.

¹⁴⁹ Boletim SINSESP, 07/2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no *newsletter* do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo.

¹⁵⁰ Boletim SINSESP, 02/2008. Enviado por e-mail aos cadastrados no *newsletter* do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo. Disponível em www.sociologos.org.br. Acesso em 10/02/2008.

¹⁵¹ José de Souza Martins, “A sociologia não volta às aulas”, *O Estado de S. Paulo, Caderno Aliás*, 10 de fevereiro de 2008. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/082/82martins.htm.

*Ambiental e do Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras*¹⁵² é, antes de tudo, uma luta política iniciada especialmente pelos(as) intelectuais e movimentos sociais ligados a esses temas, do que um interesse epistemológico ou pedagógico por parte da instituição escolar e do professorado, ainda que haja (e pensamos que há) uma justificativa epistemológica e pedagógica para que tais temas sejam inseridos no currículo escolar. E nossa experiência profissional demonstra que ainda que tais temas já tenham sido regulamentados pela legislação, não significa que estejam sendo incluídos na prática, como de fato não vem sendo até o momento.¹⁵³ 3) Também o artigo de Antônio Joaquim Severino (2004) é bem ilustrativo de como alguém pode defender a interdisciplinaridade, desde que ela seja feita sob a “minha disciplina”, mas a situação se complica se alguém, isto é, se um professor não-filósofo, ou não formado na área, tratar a filosofia de modo transversal. Que fique claro que não discordamos inteiramente desse autor, pois, como ele, também acreditamos que “para atuarem transversalmente os saberes precisam dispor de identidade própria, de especificidade e de originalidade” (SEVERINO, 2004, p. 105). Mas, para isso, jamais podemos esquecer os conflitos que envolvem qualquer proposta pedagógica, pois, nestes casos, as escolhas não são neutras, científicas, mas sempre políticas e valorativas. Para sermos mais claros: os critérios

¹⁵² 1) A Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, o art. 10 §1º dispõe sobre o tratamento a ser dado à educação ambiental no ensino formal, *in verbis*:

Art. 10 - “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§1º - A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo do ensino.” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

2) A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a LDB nº 9394-96, que passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

¹⁵³ Dos temas transversais citados na anota anterior, apenas algumas delas tornaram-se práticas educativas nas escolas particulares. Quanto às escolas públicas, a realidade é a mesma: vem sendo implementado com êxito em pouco estados, como Santa Catarina. Vê-se aqui que as razões para êxito ou fracasso são inúmeras e deve-se a uma série de fatores: talvez porque os temas citados tenham sido tomados como proposta pedagógica de uma política de estado e não de governo e também pela abertura (ou menor resistência) do professorado catarinense a novas propostas a serem incluídas no currículo.

para se transformar saberes científicos em saberes escolares não são critérios meramente científicos, mas critérios que envolvem valores políticos e tomadas de posição políticas e sem essa consciência do processo “muito menos do que qualquer nova proposta pedagógica, a interdisciplinaridade aparece, assim, ao professor como uma mera palavra, significante flutuante e ambígua que ninguém sabe definir, mas a que todos parecem aspirar” (POMBO, 2001, p. 10). Enfim, a interdisciplinaridade tem uma dimensão que é exterior às discussões pedagógicas: a dimensão política dos inúmeros interesses dos agentes envolvidos. Nosso trabalho tentou mostrar um pouco isso e não é exagero afirmar que um dos principais motivos da “invenção da tradição” por parte dos profissionais da sociologia (e em menor medida, da filosofia) deveu-se *contra* algumas leituras e práticas da interdisciplinaridade (e seus derivados) que pretendiam expulsá-la (ou impedir a sua inserção) *enquanto* disciplina do universo escolar.

Referências

- ACSES – Associação dos Cientistas Sociais do Espírito Santo. *Relatório do I Seminário de Sociologia e Antropologia no nível médio – ES*. Vitória, Maio de 1999.
- ADUSP. *Livro negro da USP: o controle ideológico na universidade*. São Paulo: ADUSP, 1979.
- ALVES NETO, F. R. *Instituto de Educação Lourenço Filho, Rio Branco-AC: A Sociologia da Educação no Currículo do Ensino Médio*. São Paulo: PUC, 2002. (Mestrado em Ciências Sociais)
- ALVES, D. J. *A Filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- ANDRADE, C. P. *A difusão do conhecimento como atividade emancipatória – estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 2003. (Mestrado em Educação)
- ANDREOTTI, A. L. *A sociologia da educação nos cursos de formação universitária*. São Paulo: PUC, 1991. (Mestrado em Educação)
- APPEL, E. J. *Filosofia nos Vestibulares e no Ensino Médio*. Cadernos PET Filosofia, Curitiba, s.d.
- APSERJ – Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro. *Contribuição do Grupo de Trabalho para a Educação ao II Encontro de Sociologia do Conselho Estadual de Educação*. Rio de Janeiro, 11 de outubro de 1990.
- ARANHA, M. L. A.; PIRES, M. *Filosofando – introdução à filosofia*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BERGER, P. *Perspectivas sociológica: uma visão humanística*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOLETINS DO SINSESP – vários de 2001 a 2007. [vide as notas no texto]
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992a.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992b.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3.704, de 1997* (do Sr. Aldo Rebelo), cria os Conselhos Federal e Regionais de Sociólogos e dá outras providências.
- BRASIL. *Decreto nº 89.531, de 05 de abril de 1984*, Regulamenta Lei nº 6.888 de 10 de dezembro de 1980 que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20/12/1961*: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11/08/1971*: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º grau. Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 6.888 de 10 de dezembro de 1980* a qual dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo.
- BRASIL. *Lei nº 7.044, de 18/10/1982*: altera a Lei 5.692/71 nos artigos referentes a profissionalização. Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001.

- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 38/2006*, dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, 2006.
- BRASIL. MEC. *Lei nº 9.394, de 20/12/1996*: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. 1999. Disponível em www.mec.gov.br
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, 1999.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*, 2000, vol. 4.
- BRASIL. MEC. *Parecer CEB n. 15/98*, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998a.
- BRASIL. MEC. *Resolução 6, de 26/11/86 – CFE: e 20/12/1961*: Reformula o núcleo comum para os currículos de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001.
- BRASIL. MEC. *Resolução CEB 03/98* – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998b.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia*, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CAJU, A. V. F. *Análise da disciplina sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. (Mestrado em Ciências da Educação)
- CÂNDIDO, A. Um instaurador. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, ANPOCS, n. 30, ano 11, p. 6-8, fevereiro de 1996.
- CÂNDIDO, A. Sociologia: ensino e estudo. *Sociologia: revista didática e científica*. São Paulo, vol. IX, n. 3, p. 275-89.
- CÂNDIDO, A. A sociologia no Brasil. *Tempo social*. [online], vol. 18, n. 1, p. 271-301, 2006 [citado 2008-06-21]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000100015&lng=pt&nrm=iso.
- CARBONARA, V. Concepções ético-epistemológicas que fundamentam a ação interdisciplinar e transdisciplinar no ensino fundamental e médio. In CÂNDIDO, C.; CARBONARA, V. (Orgs.). *Filosofia e ensino – um diálogo transdisciplinar*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2004. p. 89-107.
- CARDOSO, F. H.; TOLEDO, R. P. *O presidente segundo o sociólogo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CARVALHO, L. de. 20 anos da Lei da Profissão de Sociólogo no Brasil: História da Organização Profissional dos Sociólogos Brasileiros e Propostas para o Alargamento de seu

- Mercado de Trabalho. *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*. Ano I, nº 1, julho/dezembro de 2001. Disponível em <http://www.csonline.ufjf.br/txtlm.htm#alto>.
- CARVALHO, L. de. (Org.) *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2004.
- CARVALHO, L. de. Balanço da luta pela Sociologia e Filosofia: repercussões, desdobramentos e propostas de encaminhamentos. *Boletim SINSESP*, julho de 2006. Enviado por e-mail aos cadastrados no *newsletter* do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~lastro/sociologia/ensino/lutasocfil.html>. Acesso em 07/08/2007.
- CARVALHO, L. de. Sociologia no Ensino Médio: Cristovam Buarque pede a derrubada do veto de FHC. *Boletim SINSESP*, Junho de 2003.
- CARVALHO, L. de. Sociologia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira, *Revista Espaço Acadêmico*, ano VI, nº 69, Fevereiro de 2007. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/069/69carvalho.htm>. Acesso em 10/04/2007.
- CARVALHO, L. de. *Desenvolvimento da sociologia no Brasil: história e perspectivas*. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1999.
- CASTRO, M. L.O. *A educação na Constituição de 1988 e a LDB*. Brasília: André Quicé, 1998.
- CATAO, M. O. P. *Para onde caminham os programas de sociologia geral nos cursos de pedagogia?* Rio de Janeiro: UFRJ, 1990. (Mestrado em Educação)
- CHACON, V. *História das Idéias Sociológicas no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1977.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2007.
- CHAVES, A. J. F. *Florestan Fernandes: um sociólogo pensando a educação – idéias educacionais de Florestan Fernandes nas décadas de 40-60*. São Paulo: PUC, 1997. (Mestrado em Educação)
- CHAVES, E. O. C. Tecnologia na Educação, Ensino a Distância e Aprendizagem mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica. *Revista da Faculdade de Educação da PUCCamp*, Ano III, nº 7, novembro de 1999.
- CHERVEL, A.; COMPERE, M-M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa* [online], vol. 25, no. 2, p. 149-170, 1999 [citado 2008-06-21]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200012&lng=pt&nrm=iso.
- CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CONTALDO, S. M. A Filosofia no Ensino Médio: interdisciplinaridade e temas transversais – desafios pedagógicos. GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). *Ensino de Filosofia – teoria e prática*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2004. p. 51-58.
- CORREA, L. *A importância da disciplina sociologia no currículo de 2. Grau – a questão da cidadania*. São Paulo: PUC, 1993 (Mestrado em Educação)
- COSTA, C. *Sociologia – introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1997.
- COSTA-PINTO, L. A. *O ensino da sociologia na escola secundária*. Tese de Livre-Docência, Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, 1947.
- COSTA-PINTO, L. A. O ensino da Sociologia nas escolas normais. In *Sociologia: revista didática e científica*, IX (3), São Paulo, USP, 1949.
- COSTA-PINTO, L. A. O ensino das Ciências Sociais no Brasil. In *Sociologia: revista didática e científica*, VI (1), São Paulo, USP, 1944.
- DANIEL, A. Jovens mais críticos e conscientes, *Site da UNE*, 16/08/2006. Disponível em www.une.org.br/home3/educacao/m_4501.html. Acesso em 19/01/07.

- DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural. In _____ (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.
- DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- DIAS DA SILVA, G. M. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy sciences no Brasil (1920-1979)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. (Mestrado em Sociologia)
- FÁVERO, A. et. al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, p. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.
- FERNANDES, F. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- FERNANDES, F. Diretrizes e Bases: conciliação aberta. In *Educação & Sociedade*, nº 36, p. 142-149, agosto/1990.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, p. 257-72, agosto/2002.
- GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GONÇALES FILHO, G. Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. 07/08/2006. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/agosto2006/clipping060807.html Acesso em 07/09/2006.
- GONTIJO, P.; VALADÃO, E. B. Ensino de Filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: História, Práticas e Sentidos em Construção. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, p. 64, p. 285-303, set./dez. 2004.
- GUELFI, W. P. *A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942*. Curitiba: UFPR, 2001. (Mestrado em Educação)
- GUERREIRO RAMOS, A. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- GUIMARÃES, E. *A sociologia no vestibular e minicurso de sociologia para o ensino médio: experiências da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: UFU, 1999.
- GHIRALDELLI Jr., P. As estrelas emudeceram. Agosto de 2001. Disponível em www.filosofia.pro.br. Acesso em 10 de dezembro de 2001.
- GHIRALDELLI Jr., P. Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Junho de 2003. Disponível em www.filosofia.pro.br. Acesso em 12/12/2003.
- HOBBSBAWM, E.; RANGER, T. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HORKHEIMER, M; ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- IANNI, O. *Sociologia e sociedade no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). In _____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, nº 70, p.15-39, abril de 2000.
- LÉVI-STRAUSS, C. *De Perto e de Longe – entrevista a Didier Eribon*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- LIMA, S. L. A. *Sociologia: grande orquestração doutrinária de como pensar e do que pensar sobre o social*. Florianópolis: UFSC, 1999. (Mestrado em Educação)

- LORENZONI, I. Cristovam vai reincluir Sociologia e Filosofia no currículo. 28 de fevereiro de 2003. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 30/03/2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, C. S. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, USP, vol. 13, n. 1, p. 115-142, jan/jun 1987.
- MARCONI, E.; BICUDO, F. A polêmica sobre a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia. Outubro de 2006. Disponível em www.historianet.com.br. Acesso em 25/01/07.
- MARTINS, J. S. A sociologia não volta às aulas. *O Estado de São Paulo*, Caderno *Aliás*, 10 de fevereiro de 2008. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/082/82martins.htm.
- MASCARENHAS, A. *Programa para a sociologia no ensino médio*. Paraná, 2002. Mimeo.
- MAZZA, D. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)*. Campinas: Unicamp, 1997. (Doutorado em Ciências Sociais)
- MEKSENAS, P. *Sociologia*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDES, M. F. V. *A incorporação da “nova sociologia da educação” pela literatura da educação escolar brasileira – 1970-1995*. São Paulo: PUC, 1997. (Mestrado em Educação)
- MEUCCI, S. *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas: Unicamp, 2000. (Mestrado em Sociologia)
- MEUCCI, S. *Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico*. Campinas: Unicamp, 2006. (Doutorado em Sociologia)
- MILLS, C. W. *A Imaginação Sociológica*. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MORAES, A. C. O Veto: o sentido de um gesto. *Boletim do Sinsesp*, São Paulo, Outubro de 2001.
- MORAES, A. C. Quem manda na educação pública no Estado de São Paulo? *Jornal da USP*, ano XXIII, n. 785, 27/11–03/12 de 2006.
- MORAES, A. C. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura: tentando uma abordagem. Texto no *V Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais*, Niterói, 2004. Mimeo.
- MORAES, A. C. Experiências sobre Docência de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. Texto apresentado no III Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais, durante o *X Congresso Brasileiro de Sociologia*, Fortaleza, 2001.
- MORAES, A. C. Impossível simular a democracia! Texto publicado com pequenas modificações na *Revista Educação da APEOESP*, fasc. 20, 2005.
- MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social* [online], vol. 15, no. 1, p. 5-20, 2003 [citado 2008-06-21]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=pt&nrm=iso
- MORAES, A. C. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? Texto apresentado na reunião anual da SBPC, Cuiabá, 2004.
- MOTA, K. C. C. S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação* [online], no. 29, p. 88-107, 2005 [citado 2008-06-21]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200008&lng=pt&nrm=iso
- MOTA, K. C. C. S. *Os lugares da Sociologia na educação básica escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?* São Leopoldo, Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2003. (Mestrado em Educação)

- NAGLE, J. A educação na Primeira República. In FAUSTO, B. (Org.). *História Geral da Civilização no Brasil: o Brasil Republicano*. T. 3, V. 2. Rio de Janeiro: Difel, 1978. p. 259-91.
- OLIVEIRA, P. R. Filosofia: em todo e em nenhum lugar. In GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). *Ensino de Filosofia – teoria e prática*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2004. p. 37-49.
- ORTIZ, R. Notas sobre as ciências sociais no Brasil. In: *Novos estudos CEBRAP*. nº 27, São Paulo, CEBRAP, p. 163-175, 1990.
- ORTIZ, R. Introdução: a porosidade das fronteiras nas Ciências Sociais. In: _____ (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- OTRANTO, R. C. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. In: *Revista Universidade Rural – Série Ciências Humanas* – vol. 18, no. 1-2, Dezembro/1996. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho3.htm>.
- PACHECO FILHO, C. *Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da sociologia e de seu ensino no Brasil (1850 - 1935)*. São Paulo: USP, 1994. (Mestrado em Educação)
- PENNA, G. A. Sobre Filosofia e Sociologia na Escola. Disponível em: www.filosofia.pro.br. Acesso em 18/09/2001.
- PENTEADO, H. D. O Sociólogo como professor no ensino de 1º e 2º grau. *Revista da Faculdade de Educação*, USP, v. 7, n. 2, p.85-96.
- PEREIRA, C.; MUELLER, B. Uma teoria da preponderância do Poder Executivo: o sistema de comissões no Legislativo brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol. 15, n. 43, 2000. Também disponível em http://www.scielo.br:80/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092000000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- PEREZ, C. F. *A Formação Sociológica de Normalistas nas Décadas de 20 e 30*. Campinas: Unicamp, 2002. (Mestrado em Educação)
- PESTRE, S. R. *Enfoques teóricos dominantes no ensino da sociologia da educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Mestrado em Educação)
- PIAGET, J. *A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências*. Amadora: Bertrand, Vol. I, 1970a.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970b.
- PIERSON, D. Difusão das ciências sociológicas nas escolas. In *Sociologia: revista didática e científica*. Vol. IX, no. 3. São Paulo: USP, 1949, p. 317-326.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.
- POMBO, O. A Interdisciplinaridade. Conceito, problemas e perspectivas. In POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. (Orgs.). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Editora Texto, 1993. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo>.
- POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In *Seminário Internacional – Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12-14 de novembro de 2003. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo>.
- POMBO, O. *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- RÊSES, E. S. *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do DF sobre a sociologia no Ensino Médio*. Brasília: UnB, 2004. (Mestrado em Sociologia)

- ROCHA, D.; DEUSDARA, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea* [online], vol. 7, no. 2, p. 305-322, 2005 [citado 2008-06-21],. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010&lng=pt&nrm=iso.
- ROMANELLI, O. *História da Educação Brasileira (1930/1973)*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- SÁ, G. B. *Os dilemas das licenciaturas no Curso de Ciências Sociais: um estudo de caso na UNIPLAC- Lages/SC*. Florianópolis: UFSC, 2000. (Mestrado em Educação)
- SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, n. 2, p.21-29, 1990.
- SANTOS, M. B. dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do DF*. Brasília: UnB, 2002. (Mestrado em Sociologia)
- SANTOS, M. B. dos. A sociologia no ensino médio: condições e perspectivas epistemológicas. São Paulo: Sinsesp, s.d. Disponível em: <http://www.sociologos.org.br>.
- SÃO PAULO, SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Indicação CEE/SP Nº 62/2006 – CEB – Aprovada em 20/09/2006. Disponível em www.educacao.sp.gov.br.
- SÃO PAULO, SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. *Processo CEE Nº 492/2006*. 21 de maio de 2007.
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação, *Indicação CEE nº 62/2006*, 20/09/2006
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação, *Processo CEE nº 492/2006*, 23/05/2007.
- SARANDY, F. M. S. Entre fantasmas... e fantasias, Agosto de 2001. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/003/03col_sarandy.htm. Acesso em 10/10/2001.
- SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio, *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, nº 5, Outubro/2001 – Mensal. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>. Acesso em 20/02/2002.
- SARANDY, F. M. S. Sociologia no Ensino Médio, *A Gazeta*, Vitória, 11 de abril de 2001.
- SARANDY, F. M. S. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. (Mestrado em Sociologia)
- SARANDY, F. M. S. Ainda as estrelas... Leituras de um professor de ensino médio..., Agosto de 2001. Disponível em www.filosofia.pro.br. Acesso em 10/12/2001.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. Nova LDB: desenlace e seus desdobramentos. *Revista da ADUnicamp*, julho/1999. Disponível em <http://www.adunicamp.org.br/publicacoes/revista1/saviani.htm>
- SAVIOLI, M. et. al. *Considerações sobre a elaboração e a comunicação do conhecimento científico*. São Paulo, 1986. mimeo.
- SEVERINO, A. J. O Ensino da filosofia: entre a estrutura e o evento. In GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). *Ensino de Filosofia – teoria e prática*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2004. p. 101-112.
- SILVA, I. L. F. *Das fronteiras entre ciências e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)*. São Paulo: USP, 2006 (Doutorado em Sociologia).
- SILVA, M. C. V. *Da Maria-fumaça à fumaça das fábricas: a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1922-1940)*. São Paulo: USP, 1994. (Doutorado em Educação)
- SINSESP, Manifesto de Apoio à Sociologia e Filosofia no Ensino Médio para ampliarmos a cidadania no Brasil, *Boletim do SINSESP*, 15 de maio de 2006. Disponível em www.sociologos.org.br. Acesso em 01/06/2006.

- SOUSA, L. M. *Sociologia e cidadania: a sociologia no ensino médio*. Natal: UFRN, 1999. (Mestrado em Ciências Sociais – Desenvolvimento Regional)
- SOUZA, R. F. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.
- THOMÉ, R. V. B. *Ensino de Sociologia nos cursos universitários para outros profissionais: possibilidade de conhecimento ou apenas informação?* Comunicação, XI Congresso de Sociologia (SBS), Campinas: Unicamp, setembro de 2003.
- VALVERDE, A. Experiências em disparar o ato de filosofar e projeto transdisciplinar. In CANDIDO, C.; CARBONARA, V. (Orgs.). *Filosofia e ensino – um diálogo transdisciplinar*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2004. p. 183-198.
- VIEIRA, M. P. et. al. *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1989.
- VIEIRA, R. *História de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- WEISSHEIMER, M. A. O sociólogo FHC veta filosofia e sociologia no 2º grau, 11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2001/10/8300.shtm> Acesso em 11/11/2001.
- WEYH, C. B. *Florestan Fernandes e a sociologia da educação brasileira: a contribuição dos anos 80*. Santa Maria: UFSM, 1993. (Mestrado em Educação)
- ZAROR, P. E. D. *A Profissão de Sociólogo no Brasil*. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/saude/pranah/SINSociologosRS/profissaosociologobrasil.doc>. Acesso em 05/07/2006.
- ZIMMERMANN, R. *O sociólogo que vetou a sociologia*. Outubro de 2001. Disponível em www.consciencia.net. Acesso em 10/12/2002.

Sites

- Associação Brasileira de Ciência Política - ABCP - <http://abcp.iuperj.br>
- Associação Brasileira de Dirigentes de Instituições Federais Superiores - ANDIFES - www.unb.br/andifes
- Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS - www.anpocs.org.br
- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED - www.anped.org.br
- Central Única dos Trabalhadores - CUT - www.cut.org.br
- Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) – www.cbfc.org.br.
- Centro de Mídia Independente (CMI) – <http://www.midiaindependente.org>.
- Confederação Nacional das Profissões Liberais - CNPL - www.cnpl.org.br
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE - www.cnte.org.br
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE - www.contee.org.br
- Conselho dos Reitores das Universidades do Brasil - CRUB - www.crub.org.br
- CSONline – *Revista Eletrônica de Ciências Sociais* – <http://www.csonline.ufjf.br>.
- Federação das Associações e Sindicatos de Servidores das Universidades Brasileiras - FASUBRA - www.fasubra.com.br
- Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) – www.sociologos.org.br
- História e educação – www.historianet.com.br.
- International Sociological Association - ISA - www.ucm.es/info/isa
- Jornal Folha de S. Paulo – <http://www.folha.uol.com.br>
- Jornal O Estado de S. Paulo – www.estadao.com.br.

Jornal *O Globo* – <http://www.oglobo.globo.com>.

Ministério da Educação (MEC) – www.portal.mec.gov.br.

Portal Brasileiro de Filosofia – www.filosofia.pro.br.

Revista Espaço Acadêmico, ano VI, nº 69, Fevereiro de 2007. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br>.

Secretaria Estadual de Educação/SP – www.educacao.sp.gov.br.

Sindicato dos Docentes do Ensino Superior - ANDES - www.andes.org.br

Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Sinsesp) – www.sociologos.org.br.

Social Sciences – www.scielo.org.

Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) – www.sbsociologia.com.br

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC - www.sbpcnet.org.br

Terra Educação – www.educacao.terra.com.br.

UNESP – <http://www.unesp.br>

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) – www.ubes.org.br

União Nacional dos Estudantes (UNE) – www.une.org.br/

Unicamp – <http://www.unicamp.br>.

USP – <http://www.usp.br>.

ANEXOS

ANEXO A – CÓPIA DE PROJETO DE LEI ADAPTADO PELA FNSB

PROJETO DE LEI N.º ???/2001¹⁵⁴

AUTOR: Nome do Vereador proponente

EMENTA: Estabelece as disciplinas de Sociologia e de Filosofia como componentes obrigatórios da Grade Curricular das Unidades de Ensino do Supletivo e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de [Nome do Município].

[Nome do Prefeito da cidade], Prefeito Municipal do município de [Nome do Município], no uso das atribuições que lhes são conferidas por Lei, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e que promulga a seguinte Lei:

Artigo 1º - Ficam estabelecidas as disciplinas de Sociologia e de Filosofia como componentes obrigatórios da Grade Curricular das Unidades de Ensino do Supletivo e de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de [Nome do Município].

Artigo 2º - A inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia estabelecidas no Artigo anterior tem como objetivos:

- I – desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico;
- II – propiciar espaço de elaboração de idéias a partir da realidade social;
- III – contribuir para o educando se constituir enquanto sujeito histórico;
- IV – preparar os estudantes para o exercício da cidadania;
- V – compreender os fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando-os a teoria com a prática;
- VI – refletir sobre a realidade do mundo em que vive.

Artigo 3º - As aulas do componente curricular “Sociologia” e “Filosofia”, serão ministradas, preferencialmente, nas últimas séries do segundo ciclo do ensino fundamental (sétimas e oitavas), respeitando os Parâmetros Curriculares Nacionais deste nível de ensino, fixados pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo Único – No caso do supletivo, a disciplina será ministrada na ultima série do primeiro ciclo e ultima série do segundo ciclo do ensino fundamental e nas últimas séries do ensino médio, respeitando os níveis de ensino.

Artigo 4º - Os aspectos metodológicos e pedagógicos das aulas serão estabelecidos pelos departamentos competentes da Secretaria Municipal de Educação, ouvindo-se as entidades representativas dos profissionais envolvidos e de professores.

Parágrafo Único – Poderá a Secretaria de Educação estabelecer convênios com Universidades que possuam os cursos de Ciências Sociais e de Filosofia para alcançar os objetivos propostos.

¹⁵⁴ O presente projeto de lei foi aprovado na Câmara Municipal de Americana, região de Campinas, interior de São Paulo, apresentado pelo vereador Davi Evangelista, do PPS. A sua redação original contou com a colaboração ativa do Laboratório de Ensino Sociedade e Cultura – LESC, do curso de Ciências Sociais da PUC de Campinas. A presente versão é uma adaptação livre feita pela FNSB, podendo a mesma ser modificada da forma que vereadores e cursos de CS do país acharem melhor, adaptando-a à realidade local em cada município.

Artigo 5º - Esta Lei entrará em vigor em 1º de Janeiro de 2002, revogadas as disposições em contrário.

Plenário [Nome da Sala], ?? de ??? de 2001.

Nome do Vereador
Vereador – [Partido que pertence]

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

É interessante notar que no mundo extra-escolar as disciplinas de Sociologia e de Filosofia tem sido referências para uma série de debates em torno de problemas atuais que interessam ou afetam a humanidade. Grandes nomes e expoentes intelectuais, pesquisadores, professores renomados de ambas as disciplinas, vem sempre à público dar suas opiniões sobre fatos e acontecimentos, geralmente polêmicos.

Discussões sobre desenvolvimento, modernidade e pós-modernidade, crise institucional, cultura, complexidade da estrutura social e globalização tem sido travadas de forma constante e sistemática por esse campo de saber, sendo impossível discorrer sobre o caso sem citar autores ou recorrer a conceitos cunhados que se escapem a esses campos. Isso revela a competência permanente da Sociologia e da Filosofia, quer para formular as questões que interessam, quer para apresentar as respostas pertinentes. Estão aí também duas razões pelas quais não podem estar ausentes no ensino.

Tanto se fala em desenvolver a curiosidade, o estranhamento, a reflexão metódica e responsável, o domínio de tecnologias para uma atuação autônoma, etc., mas tudo isso requer uma competência básica incontornável: saber questionar, sem que isso se torne pedantismo crônico. Saber colocar questões, passando da intuição, da experiência pessoal, reconhecidas como válidas, para saberes e práticas sociais, para as experiências como ciências e artes. Isso é um processo difícil que demanda paciência, cuja simulação conduz rapidamente ao caricato e ao esvaziamento do significado do conhecimento.

A Lei de Diretrizes de Base estabeleceu um plano curricular mínimo para os Estados e Município, garantindo autonomia para que esses diferentes níveis político administrativo da Federação complementassem as disciplinas que consideram importantes. Em especial em seu artigo 36, ela menciona de forma bastante explícita, que os jovens devem ter noções de sociologia e filosofia, ainda que mencione apenas no Ensino Médio. Ocorre que, como em outros países que já adotam este modelo, de ministrar ambas as disciplinas já desde as últimas série do ensino fundamental, diversas escolas brasileiras privadas, já vem fazendo isso e mesmo muitas públicas, no caso de filosofia. A presença de ambas as disciplinas é uma realidade já praticamente nacional. Os dez maiores estados já a adotam em quase todas as escolas e os outros na sua maioria. Todas as unidades da Federação possuem cursos de Ciências Sociais e de Filosofia, que formam ao ano centenas e centenas de profissionais e professores de ambas as disciplinas, o que não seria um problema no sentido da adoção em ampla escala nos municípios.

É por isso que apresentamos a presente proposta através deste Projeto de Lei, com o propósito de fortalecer a educação no município e estabelecer um equilíbrio entre o conhecimento técnico do mundo do trabalho com o da cidadania, ser autônomo e consciente de suas responsabilidades com a sociedade.

“... uma civilização que não faz perguntas, que bane do seu campo de visão todo um mundo de inquietação, de crítica e de busca, é uma civilização estática, paralisada, imóvel. (...) é mais fácil governar um universo mudo e estático.”

(Ryszard Kapuscinski)

ANEXO B – PARECER CNE/CEB Nº 38/2006

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 14/8/2006


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.		
RELATORES: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer		
PROCESSO nº: 23001.000179/2005-11		
PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 7/7/2006

I – RELATÓRIO**Histórico**

Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades.

O documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Nesse documento, em sua “*Parte I – Do contexto legal*”, entre outras considerações, é lembrado o artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB:

“§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Em contraposição, é lembrado o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98:

“§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

É referido, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 22/2003, no qual, ao tratar de “questionamento sobre currículos da Educação Básica, das escolas públicas e particulares”, e recorrendo à LDB e à Resolução CNE/CEB nº 3/98, este Colegiado ponderou que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas.”

Entretanto, com apoio no disposto na LDB, os proponentes desenvolvem argumentação que conclui que Filosofia e Sociologia devem passar a ser entendidas como disciplinas obrigatórias.

A “*Parte II - Do contexto pedagógico*”, do documento anexado, está dividida em três títulos:

“1 – *Filosofia*”

‘2 – *Sociologia*’

‘3 - *Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio*’.

Nos dois primeiros, entre várias considerações, são apresentadas razões que justificam a inclusão de cada uma como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, contrapondo-se, em especial, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98).

No terceiro título, também entre outras considerações, são confrontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, salientando que estes, diferentemente das primeiras, apresentam opção por estruturação disciplinar, “*apenas fazendo certa concessão à imposição que as DCNEM determinaram de se buscar a interdisciplinaridade*”.

Indagam, ainda, quanto ao tratamento preconizado pelas DCNEM: “como garantir que os ‘*conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania*’ sejam tratados efetivamente pelas demais disciplinas escolares, ou seja, como dizem as DCNEM, com ‘*tratamento interdisciplinar e contextualizado*’?”

Ao final da argumentação, acabam por propor que seja alterada a Resolução CNE/CEB nº 3/98, no seu artigo 10º, § 2º, com a supressão da alínea b e inclusão do § 3º com a seguinte redação:

“*As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia*”.

Antes de passar à análise da proposta, registra-se que, em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião, para a qual foram convidadas mais de 30 entidades e pessoas, para discussão do tema “*Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia*”, com base na proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC. Participaram dessa audiência 20 pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98.

A mesma preocupação com o ensino da Filosofia e da Sociologia está presente em outras instâncias, inclusive no Legislativo, em que se registram iniciativas parlamentares visando a sua inclusão no currículo do Ensino Médio: Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 1.641, de 2003, e Projeto de Lei do Senado nº 4, de 2004.

Análise do Mérito

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é

reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos.

O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio. (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96).

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como *“necessários ao exercício da cidadania”* (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de *“aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”* (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de *“difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”* (art. 27, inciso I, da LDB).

Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão.

Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil.

Esses avanços, ocorridos na maioria dos Estados, acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Nos Estados que ainda não incluíram o ensino da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, há toda uma população jovem posta à margem do acesso aos seus conhecimentos. Essa desigualdade ocorre, igualmente, na rede particular de ensino, na qual, malgrado a iniciativa de inclusão por uma parte das escolas, muitas outras não o fizeram.

Essa reflexão impõe a manifestação deste Conselho, propiciadora de uma equalização, visando à igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio do país.

Uma análise cuidadosa da legislação e das normas pertinentes à matéria permite reunir os argumentos favoráveis à presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas, nesse caso sempre e quando os sistemas de ensino estruturarem os currículos com o formato disciplinar.

Já em maio de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, esta Câmara de Educação Básica cuidava indiretamente da questão, pelo Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de *“Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96”*. No item 3.1, referente às Disposições Gerais sobre a Educação Básica, indicava que:

“A lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação “deliberar sobre diretrizes curriculares”, a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, essa base comum nacional,

*por sua vez, a ser complementada com uma parte diversificada, capaz de atender as condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional. Essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma (art. 26). Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, **objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos**, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, não de natureza ético/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas. Sobre o assunto, estudos estão em andamento neste Colegiado visando à definição da base comum nacional e da especificação dos conteúdos definidos em lei, genericamente, como “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Além do ensino da arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A tais **componentes curriculares**, somam-se a “educação física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (gg. nn.)*

Note-se que a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB (componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria, ensino) foi unificada, nesse Parecer, que adotou o termo “**componente curricular**”. Com efeito, na Seção I – Das Disposições Gerais, e na Seção IV – Do Ensino Médio, que aqui interessa mais de perto, verificamos equivalente ocorrência desses termos, com sentido correlato. O termo “**componente curricular**”, com este sentido abrangente, aliás, é utilizado na própria LDB, como, por exemplo, no seu art. 24, inciso IV:

*“IV – poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros **componentes curriculares**.” (g.n.)*

De todo modo, cabe assinalar que o Parecer CNE/CEB nº 5/97, no item 3.4, referente ao Ensino Médio, já profetizava que:

“Muito provavelmente, se pode antecipar a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto à forma a ser adotada, visando ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia”.

Verifica-se, preliminarmente, que não há relação direta entre *obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular* (seja chamado de componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria ou ensino). Assim, o art. 26 da LDB, ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, em seus parágrafos, não determina que forma de organização os respectivos estudo, conhecimento ou ensino deverão ter, ao comporem a base nacional comum e a parte diversificada. Todos os componentes referidos são *obrigatórios*, mas, sem determinação de forma ou modalidade. Mais diretamente é colocada essa

dissociação no art. 26-A, § 2º, relativo ao ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o qual é obrigatório, porém, seus conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2001, referente à “consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino”, tratou dessa questão:

“Portanto, o exame da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, que a esclarece, não permite concluir que os componentes curriculares devam configurar disciplinas de mesmo nome. Antes disso, deverão fazer parte da Proposta Pedagógica da Escola, que detalhará a modalidade na qual serão abordados ao longo do trabalho pedagógico.

Para investigar mais profundamente a vinculação obrigatória ou não entre um componente curricular obrigatório e uma disciplina escolar específica, caberia uma analogia entre a Educação Física e a Educação Ambiental. A Lei 9.795/99 estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Não resta dúvida que se trate de componente curricular obrigatório na escola básica inclusive. No entanto, em seu artigo 10, afirma:

‘Art 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.’

Note-se, pois, que a mesma lei que determina a inclusão de um componente curricular recomenda que ele não constitua disciplina específica. A legislação em vigor tem outras evidências da desvinculação direta e automática entre componentes curriculares e disciplinas específicas.’

(...)

Conclui-se, portanto, que não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório e disciplina específica no currículo de ensino.”

(...)

Examinemos a situação do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB nº 3/98) dispõem da mesma forma em relação à constituição de Proposta Pedagógica da Escola contemplando três áreas de conhecimento, que não correspondem biunivocamente a disciplinas:

“Art. 10 A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (...)

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (...)

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, (...)

§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania."

Deve-se notar, novamente, que nenhuma das áreas de conhecimento configura disciplina escolar tradicional."(gg.nn.)

O Parecer CNE/CEB nº 22/2003, que tratou de "questionamento sobre currículos da Educação Básica das escolas públicas e particulares", além de explicitar que "não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas", também, acrescentou que o artigo 12 da Lei nº 9.394/96 dispõe que:

"Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar sua proposta pedagógica"; que confere aos estabelecimentos de ensino a competência de construir os seus projetos pedagógicos atendendo a toda a legislação existente e dando-lhes o tratamento curricular que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho, como por exemplo, considerar alguns assuntos como temas transversais.

Ademais, a atual LDB não contempla mais a existência de currículos mínimos com disciplinas estanques, como muito bem explicitam os pareceres e resoluções desta Câmara de Educação Básica, que definiram Diretrizes Curriculares Nacionais para os vários níveis e modalidades da Educação Básica." (gg.nn.)

A Filosofia e a Sociologia são explicitamente mencionadas, apenas, no art. 36, § 1º, inciso III, da LDB, o qual determina que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I do Capítulo II (onde está o art. 26) e as seguintes **diretrizes**:

"Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – (...);

II – (...);

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania."

Quanto aos lembrados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, deve-se esclarecer, primeiramente, que são subsídios valiosos, porém não são normas, nem são de aplicação obrigatória, como o são as DCNEM. No que se refere à questão em tela, se os PCNEM contemplam a Filosofia e a Sociologia, não deixam de ressaltar que:

"É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação." (gg.nn.)

(...)

"O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as

competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.” (gg.nn.)

A Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu, em 2004, a elaboração do documento “*Orientações Curriculares do Ensino Médio*”, destinado a subsidiar as discussões de seminários regionais, realizados com o fito de consolidar a organização curricular do Ensino Médio (in *site* do MEC: www.mec.gov.br). No título referente à Filosofia, ao tratar das relações entre a LDB, as DCNEM e os PCNEM, encontra-se a consideração de que:

“Ao contrário da legislação, não só os PCN dão tratamento disciplinar à Filosofia como, de modo singular, defendem sua obrigatoriedade. É evidente que, não podendo tornar obrigatório o que a LDB apenas faculta, os PCN tomam a defesa da área e recomendam a presença obrigatória de um profissional de Filosofia no Ensino Médio” (g.n.)

Em resumo, há uma diretriz de que *ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Quanto ao *formato de disciplina*, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, “*sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar*”, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite e as DCNEM incentivam, com a autonomia que dão às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares).

A maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas.

Para essas escolas, as dúvidas quanto à capacidade de efetivação do prescrito na LDB e nas DCNEM são maiores, pois, se os professores estão comprometidos com o desenvolvimento do programa de suas disciplinas, dificilmente terão condições de dar tratamento *interdisciplinar e contextualizado aos necessários conhecimentos de Filosofia e Sociologia*, ou mesmo outros, tão requeridos para o exercício da cidadania e para atender ao dever de “*vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”, além das legalmente obrigatórias História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental, esta assim definida pela Lei nº 9.795/99.

Essas dúvidas não desmerecem os professores, pois decorrem, muito, de outros fatores, que vão, desde o tipo de formação nas licenciaturas, até o generalizado regime “horista” de trabalho, passando pelo processo de gestão da escola, por sua proposta pedagógica e, sobretudo, por seu zelo em executá-la tal como concebida.

Voltando à questão objeto deste Parecer, constata-se e reafirma-se que **é obrigatório atender à diretriz** de que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizados de tal forma que, *ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre*

outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Coloca-se, então, a questão: como garantir a eficácia dessa diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem esses conhecimentos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM deram interpretação que adiantou, em parte, sua solução, pois considerou, na composição e no tratamento a ser dado ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia como equiparadas à Educação Física e à Arte, estas, sim, contempladas pelo art. 26 da LDB como componentes curriculares dessa etapa da Educação Básica.

A propósito dos componentes Educação Física e Arte, contemplados pelo art. 26, sem ressalva (como a do art. 26-A, § 2º, o faz para História e Cultura Afro-Brasileira), não podem deixar de ter o mesmo tratamento que os demais componentes indicados no mesmo artigo.

Assim, no caso de estruturação curricular por disciplinas, Educação Física e Arte devem ser incluídas e tratadas como tais. História e Cultura Afro-Brasileira (art. 26-A da LDB) e Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) serão sempre tratadas de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes, pois, assim, explicitamente, determinam as respectivas disposições legais.

No caso de organização curricular baseada, por exemplo, em unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares e contextualizados, e não por disciplinas segmentadas, é desnecessário dar-lhes um caráter de exceção, como é feito no art. 10, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 3/98, pois, aí, o tratamento "interdisciplinar e contextualizado" é a regra para todos os componentes.

Pode-se, nessa oportunidade, avançar mais, indicando-se, como diretriz, a obrigação das escolas garantirem a completude e a *coerência de seus projetos pedagógicos*, dando o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, como por unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, por desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização, como a LDB possibilita e as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam normativamente.

É cabível e oportuno, ainda, reforçar, como diretriz, que a proposta pedagógica de toda e qualquer escola do país deve assegurar, efetivamente, que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Se a escola tem autonomia para desenvolver na própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios.

Portanto, observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas.

Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas.

Para finalizar, não se pode deixar de considerar a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando à sua revitalização. Já são passados oito anos de sua edição, período no qual inovações foram propostas, experiências foram desenvolvidas, estudos e pesquisas foram realizados. Alterações legislativas foram efetivadas, sendo que a LDB já sofreu várias emendas, algumas delas referentes, justamente, ao Ensino Médio. Outras leis foram promulgadas, que interferem nesse ensino, como as Leis Federais nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), nº 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental), e nº 11.161/2005 (oferta do ensino da língua espanhola).

De qualquer modo, norma da magnitude das Diretrizes que, por vez primeira foi elaborada e editada, tem, inevitável e desejavelmente, um caráter de orientação inicial de trabalho. Já é tempo de avaliar seus resultados, propriedades e inadequações e, sobretudo, de incorporar dados das experiências e de retornar ao debate com a comunidade educacional e com a sociedade civil, contribuindo para que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, se corporifique, verdadeiramente, como um projeto da Nação.

II – VOTO DOS RELATORES

Diante do exposto, e nos termos deste parecer, votamos para que se altere a redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, especificamente:

a) que seja alterado o § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que deverá ter a seguinte redação:

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

b) que sejam incluídos os § 3º e 4º no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

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

c) que seja incluída orientação no sentido de que os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a essas novas disposições, sendo que, no caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, devem os sistemas de ensino, no prazo de um ano a contar da data de publicação da Resolução decorrente deste Parecer, fixar as medidas necessárias para a referida inclusão de disciplinas de Sociologia e de Filosofia.

Propõe-se, em consequência, a aprovação do Projeto de Resolução em anexo.

Brasília (DF), 7 de julho de 2006.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores.

Sala das Sessões, em 7 de julho de 2006.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO C – RESOLUÇÃO 04/2006



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 16 DE AGOSTO DE 2006. ^(*)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO
Presidente da Câmara de Educação Básica

^(*) CNE. Resolução CNE/CEB nº 4/2006. Diário Oficial da União, de 21 de agosto de 2006, Seção 1, p. 15

ANEXO D – MANIFESTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA À SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO



Ilma. Profa. Maria Helena Guimarães de Castro
DD. Secretária da Educação do Estado de São Paulo

10.03.08

Prezada Colega,

Desde que a Resolução No. 4 do MEC, de 16/08/2006 tornou obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no nível médio, a Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS vem desenvolvendo uma série de atividades em que as questões referentes à formação de professores, programas, materiais didáticos e a relação entre a licenciatura e o bacharelado são discutidas, envolvendo professores e pesquisadores das instituições de ensino superior e do ensino médio, bem como alunos de Ciências Sociais. Por isso, foi com grande surpresa que recebemos a notícia de que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, contrariamente do que vem acontecendo nos demais Estados do País, não só não ampliou, estendendo a Sociologia a todas as escolas da rede, como a retirou da grade curricular das escolas que já a contemplavam, impedindo que aquelas que quisessem mantê-la assim o fizessem.

Não poderíamos deixar de manifestar a nossa preocupação com as implicações dessa medida, seja para os professores efetivos e eventuais que a ministravam anteriormente, seja para os cursos de licenciatura que têm registrado, ano a ano, o aumento do número de alunos matriculados. E, sobretudo, para os próprios alunos que deixam de receber a contribuição que a Sociologia poderia lhes oferecer e sabemos que “quanto mais demorarmos para colocar esse meio de discernimento ao alcance dos jovens, mais se agravará o analfabetismo cultural que limita o alcance e empobrece as outras disciplinas do ensino médio” (José de Souza Martins). Como o compromisso da SBS, especialmente de nossa Comissão de Ensino, tem sido o de garantir que a introdução da Sociologia na escola de nível médio seja feita com qualidade, dirigimo-nos a V. Sa. para solicitar que seja retomado o contato iniciado em 2007 e que possamos definir uma agenda de colaboração que venha facilitar e, se possível, garantir que a

implementação da Sociologia no Ensino Médio atenda às exigências e necessidades da formação das novas gerações em nosso Estado.

No aguardo de uma manifestação dessa Secretaria, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'T. Dwyer', with a long horizontal line extending from the end of the signature.

Tom Dwyer
Presidente

ANEXO E - INDICAÇÃO CEE/SP Nº 62/2006 – CEB – APROVADA EM 20/09/2006

Conselho Estadual de Educação de São Paulo**INDICAÇÃO CEE Nº 62/2006 - CEB - Aprovada em 20-9-2006**

PROCESSO CEE Nº : 492/2006

INTERESSADO : Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO : Inclusão obrigatória do ensino de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio - Resolução nº 04 de 16-8-06, publicada no Diário Oficial da União de 21-08-2006.

RELATOR : Cons. Mauro de Salles Aguiar

CONSELHO PLENO**1. RELATÓRIO**

1.1 Considerando que a Resolução CNE nº 04/06, do Conselho Nacional de Educação sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, publicada no Diário Oficial da União em 21-08-2006, estabelece o prazo de um ano para que os sistemas de ensino tomem as medidas necessárias para a inclusão das referidas disciplinas no currículo das escolas;

1.2 Considerando que existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução (c.f. – Art. 36 § 1º inciso III da Lei nº 9394/96 – LDB), na medida que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino;

1.3 Considerando que a Resolução CNE nº 04/06 tem implicações não desprezíveis quanto aos recursos humanos e financeiros necessários a implementação com qualidade;

1.4 Considerando que pelas razões acima apresentadas serão necessários estudos aprofundados pelas Câmaras e Comissões desse Conselho, além de consultas à Secretaria de Estado da Educação;

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitado o já disciplinado pela Secretaria da Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como, pelas escolas da rede privada de ensino.

2. CONCLUSÃO

Nos termos acima, propomos à apreciação do Plenário a presente Proposta de Indicação.

São Paulo, 13 de setembro de 2006.

a) Cons. Mauro de Salles Aguiar

Relator

3. DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica adota, como sua Indicação, o Voto do Relator.

Presentes os Conselheiros: Amarilis Simões Serra Sérió, Ana Luísa Restani, Ana Maria de Oliveira Mantovani, Joaquim Pedro Villaça de Souza Campos, Leila Rentroia Iannone, Maria Alice Setubal, Mauro de Salles Aguiar e Suzana Guimarães Trípoli.

Sala da Câmara de Educação Básica, em 13 de setembro de 2006.

a) Cons. Ana Luísa Restani

Vice-Presidente da CEB

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 20 de setembro de 2006.

PEDRO SALOMÃO JOSÉ KASSAB
PRESIDENTE

ANEXO F - PROCESSO CEE/SP Nº 492/2006. 21 DE MAIO DE 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-2044

CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518

PROCESSO CEE Nº: 492/2006 – Reautuado em 30-10-06

INTERESSADO : Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO Inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio

RELATORES : Cons^{os} Ana Luisa Restani e Mauro de Salles Aguiar

PARECER CEE Nº : /2007 CEB Aprovado em

1. RELATÓRIO

A Indicação CEE nº 62/2006 apresentou em seus considerandos que “existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução CNE 04/06(c.f.- Art.36 § 1º inciso III da Lei nº 9394/96 - LDB), na medida que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino”.

A matéria foi submetida à CLN deste Colegiado que assim se pronunciou:

“A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou, recentemente, resolução por meio da qual alterou as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Tais diretrizes foram inicialmente fixadas, pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 26/06/1998. A alteração sobreveio por meio da Resolução CNE/CEB nº 04, de 16/08/2006 (publicada no Diário Oficial da União em 21/08/2006), nos seguintes termos:

“Art. 1º. - O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 03/98 passa a ter a seguinte redação:

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

Art. 2º.- São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 03/98 os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

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

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

O efeito prático colimado pelos dispositivos transcritos foi o de tornar obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as escolas brasileiras de Ensino Médio — públicas ou privadas — que adotem estruturação curricular por disciplinas específicas. Ainda de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2006, os Estados teriam prazo de 01 ano para, por intermédio dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, decidir acerca da forma de implementação, no âmbito de seus sistemas de ensino.

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, em Sessão Plenária, realizada em 20-09-2006, decidiu, por unanimidade, aprovar a Indicação nº 62/2006, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 28-09-2006, nos seguintes termos:

“O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitado o já disciplinado pela Secretaria da Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como, pelas escolas da rede privada de ensino.”

A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A LDB, ao organizar a educação no país, o fez com base em algumas linhas mestras. Duas sobressaem no texto legal: a primeira é a de que compete à União a “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (é o que estabelece o seu art. 8º, § 1º); a segunda é a de que, sem prejuízo desse papel coordenador da União, os sistemas de ensino têm autonomia ou “liberdade de organização” (conforme dispõe o seu art. 8º, § 2º). Vejam-se as disposições na íntegra:

“Art. 8º. - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º.- Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.”

A LDB, assim, atribuiu um papel coordenador ou articulador à União, a ser exercido, inclusive, por meio do manejo de competência de normatização do ensino, com efeitos vinculantes sobre todas as esferas da federação (não somente a federal, mas também as estaduais, as municipais e a distrital); paralelamente, ela assegurou autonomia, ou liberdade de organização, a esses sistemas descentralizados. Em apertada síntese, pode-se dizer que a lei, a um só tempo, encerrou nos seus dispositivos os vetores da *coordenação federal e da autonomia*.

No que tange à coordenação, a LDB previu, além da linha mestra ditada pelo seu art. 8º, § 1º (no sentido de que esse papel coordenador seria da União), mecanismos por meio dos quais tal atividade de coordenação poderia ser, na prática, implementada. Um deles é o previsto no art. 9º, inciso IV, segundo o qual:

“Art. 9º. - A União incumbir-se-á de:

IV – **estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.**” (ggnn).

É justamente este mecanismo coordenador, ou uniformizador, que merece a atenção aqui. Note-se que vem dele a atribuição, feita à União (ainda que em colaboração com os outros entes da federação), de fixar as chamadas diretrizes curriculares nacionais. O papel de aglutinação ou uniformização da União é exercido, em grande medida, por essas diretrizes, às quais todos os sistemas de ensino, em todas as esferas da federação, estão vinculados.

Ademais, vem deste dispositivo da LDB a atribuição, igualmente feita à União, de prever, para além das diretrizes, as competências ou, preferindo-se, habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos nos diversos sistemas de ensino, em todas as esferas da federação. Ao definir essas competências ou habilidades, a União também exerce o seu papel uniformizador.

Toda essa fixação de diretrizes e habilidades é feita, como já apontado, por um órgão federal, o CNE, que nesta matéria se submete à competência homologadora do Ministro de Estado da Educação. Como se sabe, o CNE, órgão encartado na estrutura do Ministério da Educação, possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento, funcionando, em essência, como um pólo oficial de participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. De acordo com a Lei n.º 4.024/1961 (com a redação dada pela Lei n.º 9.131/1995)¹⁵⁵, ele é dividido internamente em duas Câmaras: a de Educação Básica e a de Educação Superior, sendo cada qual responsável por um conjunto de atribuições. No que interessa aqui salientar, é à sua Câmara de Educação Básica que compete emanar as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, objeto de toda a celeuma enfocada na presente manifestação. Deveras, estatui a Lei n.º 4.024/1961 (com a redação dada pela Lei n.º 9.131/1995), no seu art. 9º, § 1º, alínea c, que à Câmara compete “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

¹⁵⁵ Esta lei faz referência ao Ministério da Educação e do Desporto, existente à época de sua criação. No entanto, posteriormente, houve a separação em duas pastas, resultando no Ministério da Educação e no Ministério do Esporte como órgãos distintos (v. Lei 10.683/03, artigo 25, incisos X e XI).

Visto assim, na sua face normativa, o papel coordenador que a legislação inequivocamente conferiu à União, munindo-a de competências para a fixação de diretrizes e habilidades vinculantes em todo o território nacional, todas emanadas do CNE (e, no que aqui é mais importante, da sua Câmara de Educação Básica), importa dar o passo seguinte no raciocínio, que é compreender adequadamente o sentido e alcance desse papel coordenador.

Seu sentido é simples: trata-se de possibilitar aos educandos que transitem de um sistema de ensino para outro, caso necessitem, sem maiores dificuldades de adaptação, vez que todos esses sistemas estarão subordinados ao mesmo conjunto mínimo de *diretrizes e bases* predeterminado por um órgão central. De fato, essas diretrizes e competências uniformemente fixadas pela União possibilitam, em última análise, o que a lei chamou de *formação básica comum*, isto é, uma formação mínima, de base, aos educandos de qualquer dos sistemas de ensino existentes no país.

Por outro lado, entra em cena aqui o já citado vetor da autonomia dos sistemas de ensino, que a lei igualmente prestigiou. Se a União tem um papel coordenador e, de certo modo, uniformizador, é certo, por outro lado, que não é da sua competência definir, propriamente, os currículos de cada sistema de ensino, tampouco os respectivos conteúdos mínimos. A norma da LDB foi claríssima a este respeito: disse ela, no precitado inciso IV do art. 9º, que à União compete estabelecer competências e diretrizes que “nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos...”. A União, pois, ditará os nortes, os rumos a seguir, mas quem haverá de fixar, efetivamente, quais são esses currículos, e quais são os seus conteúdos mínimos, serão os próprios sistemas de ensino, no âmbito das correspondentes esferas da federação, no exercício da autonomia que, também, lhes foi expressamente assegurada pela própria lei (entra aí a força da expressa “liberdade de organização” assegurada pelo precitado § 2º do art. 8º, que, como dito, constitui linha mestra a informar todo o espírito da lei).

Dado que a lei prestigiou esta autonomia dos sistemas de ensino, há que se interpretar com certo cuidado a atribuição conferida à União para fixar as diretrizes curriculares e as competências ou habilidades a serem trabalhadas em todo o sistema nacional de educação. Incumbe-lhe dar os nortes, é verdade, mas não mais do que isso; o conteúdo em si dos currículos foge à sua alçada. A fixação das diretrizes e das habilidades feita pela União — notadamente por intermédio do CNE — cumpre o importante papel de assegurar o mínimo de harmonia, o mínimo de identidade entre os currículos e os conteúdos essenciais de cada um dos diversos sistemas de ensino, de sorte a viabilizar que todos propiciem aos educandos uma formação básica comum.

É à luz desses parâmetros, pois, que se faz necessário interpretar a Resolução CNE/CEB n.º 04/2006 e, em especial, os seus artigos 1º e 2º, que impuseram a adoção de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia.

Ao fazer essa imposição, o órgão federal avançou para além dos limites de sua atribuição legal e, mais do que isso — e aqui é preciso reconhecê-lo claramente — para além das fronteiras que a própria Constituição Federal estabeleceu ao tratar do serviço de Educação no país.

Pelo prisma constitucional, é preciso ter em vista que o art. 211, caput da Constituição Federal dispõe que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Fica claro, pois, que cada ente da Federação detém autonomia para organizar seu sistema de ensino, ainda que em necessário — ou imprescindível — regime de colaboração. Em outras palavras, há o dever inequívoco de colaboração, mas fica preservada a autonomia de cada ente federado para organizar o seu sistema de ensino. Tal autonomia ainda é matizada por outras determinações constitucionais, como a constante do § 2º do mesmo art. 211, segundo o qual “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”, ou a do § 3º subsequente, segundo o qual “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”, ou, ainda, a do § 4º, segundo o qual, “na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”

Como visto, há balizas legais a serem observadas para o estabelecimento de diretrizes, com destaque para a exigência fundamental de respeito à autonomia dos sistemas de ensino, aos

quais compete a definição dos seus próprios currículos e, inclusive, dos respectivos conteúdos mínimos.

São todas determinações constitucionais que *condicionam* o exercício da autonomia, mas nenhuma vai além disso, é dizer, nenhuma delas implica seja solapada a autonomia claramente assegurada no *caput*. Note-se que formas de colaboração, tendo em vista o objetivo comum da universalização do ensino obrigatório, devem ser definidas, mas cada sistema de ensino mantém a sua identidade própria, estruturando sua grade curricular autonomamente.

A isso se acresce o que dispõe o art. 209 da Constituição, segundo o qual “o ensino é livre à iniciativa privada”. Daí deriva o princípio da autonomia qualificada dos estabelecimentos privados, que têm liberdade para sua organização pedagógica. Essa liberdade é condicionada apenas pelo dever de respeito às “*normas gerais* da educação nacional”. Portanto, o que pode limitar a liberdade pedagógica desses estabelecimentos é apenas a norma efetivamente geral, editada para fixar “diretrizes e bases” para a educação (Constituição Federal, art. 22, XXIV). A norma federal que pretendesse substituir-se ao juízo da comunidade educacional envolvida quanto ao melhor modo de organizar concretamente o currículo do estabelecimento, iria muito além do campo das diretrizes, extrapolando o papel que a Constituição lhe reservou.

Bem se vê, por tudo isso, que, quando resolução emanada do CNE vem e diz que Filosofia e Sociologia devem ser incorporadas à grade curricular de determinados sistemas de ensino, fere de morte a autonomia desses sistemas, a qual decorre não apenas da lei, mas da própria Constituição da República.

Pelo prisma legislativo, a violação dos limites da competência atribuída ao CNE já foi apontada e pode, uma vez mais, ser resumida: se é verdade, por um lado, que o CNE é órgão que detém, efetivamente, atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, inclusive para a edição das diretrizes curriculares nacionais e de certas habilidades pretendidas dos educandos, não é menos verdadeira a circunstância de que ele não pode fixar, por meio dessas diretrizes e determinações, absolutamente o que bem entender. Como visto, há balizas legais a serem observadas quando desta fixação, com destaque para a exigência fundamental de respeito à autonomia dos sistemas de ensino, aos quais compete a definição dos seus próprios currículos e, inclusive, dos respectivos conteúdos mínimos.

Note-se que sequer a fixação de conteúdos mínimos a lei concentrou nas mãos da União, pois o que fez foi dar-lhe a competência para fixar os nortes, a partir dos quais, aí sim, os diversos sistemas de ensino, nas correspondentes esferas da federação, e os diversos estabelecimentos, oficiais ou privados, teriam que estruturar seus currículos.

Diante das razões até aqui apresentadas, já se poderia concluir, peremptoriamente, que se afiguram *inconstitucionais e ilegais* os arts. 1º e 2º da Resolução CNE/CEB n.º 04, de 16-08-2006, naquilo em que veiculam a pretensão de obrigar todos os sistemas educacionais estaduais e municipais de Ensino Médio, com organização curricular estruturada por disciplinas, a incluírem, em suas respectivas grades, disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia.

Mas cabe, por amor ao debate, dedicar atenção às razões encontráveis no Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, o qual foi, efetivamente, o ato de natureza indicativa que fundamentou a edição da Resolução CNE/CEB n.º 04/2006. Nele se invoca, por exemplo, como fundamento da obrigatoriedade imposta, a já citada competência da Câmara de Educação Básica do CNE para emanar as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, nos termos do art. 9º, § 1º, alínea c da Lei n.º 4.024/1961 (com a redação dada pela Lei n.º 9.131/1995). Porém, como já salientado aqui, o dispositivo não pode ser interpretado como se a tivesse autorizado a ditar a inclusão de disciplinas específicas nos currículos dos diversos sistemas de ensino. Não foi este o seu objetivo e não é este o seu sentido, mas ele serve, tão somente, para permitir ao CNE que estabeleça os nortes — com caráter vinculante, é verdade, mas não mais do que nortes — para que os sistemas de ensino, aí sim, nas respectivas esferas da federação, no exercício da liberdade de organização, que lhes é de direito, definam, autonomamente, as próprias grades curriculares.

Outros argumentos constantes do Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 ligam-se ao art. 36 da LDB. Para respondê-los cumpre, primeiramente, transcrever esse dispositivo legal:

“Art. 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º.- Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – **domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.**” (ggnn).

Observa-se, a partir dos trechos grifados, que o dispositivo estampa, de maneira bastante clara, a preocupação do legislador em determinar que os conteúdos ministrados, as metodologias aplicadas e as formas de avaliação escolhidas pelas escolas sejam capazes de fazer com que, ao final do ensino médio, o aluno demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Nessa norma, contudo, não se vislumbra qualquer imposição de que tais conhecimentos sejam oferecidos ao aluno em disciplinas específicas; quer-se, isso sim, torná-los parte de um aprendizado de matiz notadamente generalista, que contemple, além da Filosofia e da Sociologia, domínio de princípios científicos e tecnológicos e conhecimento de formas contemporâneas de linguagem.

Assim, não é possível sacar, do teor do art. 36, § 1º, III da LDB, a conclusão de que Filosofia e Sociologia devem ser, obrigatoriamente, aprendidas por meio do oferecimento de aulas específicas. O espírito que norteia a LDB é, precisamente, o oposto: deve-se conferir aos estabelecimentos de ensino a maior autonomia possível, para que, sempre tomando por base as diretrizes da legislação, os mesmos possam elaborar suas propostas pedagógicas livres de quaisquer amarras não previstas na lei.

É interessante notar como o próprio Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 reconhece e chancela o entendimento aqui exposto. Confira-se:

“Quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, ‘sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar’, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.” [1]

É igualmente interessante observar, contudo, que o excerto acima transcrito foi utilizado no Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 como ponto de partida para o desenvolvimento de um raciocínio oposto. Deveras, argumenta-se, no parecer, que a tão propalada autonomia concedida às escolas pela LDB teria redundado, na prática, em descumprimento da norma atinente aos conhecimentos de Filosofia e Sociologia por parte dos estabelecimentos de ensino, cuja grade curricular é estruturada por disciplinas. Para suprir essa deficiência, então, impor-se-ia — sempre segundo o parecer — a obrigatoriedade de sua inclusão como disciplinas específicas.

O argumento, de tão contraditório, não se sustenta. Ora, se a legislação contempla e prestigia a autonomia dos sistemas de ensino para formular seus próprios modelos pedagógicos e curriculares, como justificar, sem afrontar o disposto na lei, a decisão de impor a todo um grupo de escolas de Ensino Médio, de maneira genérica, a obrigatoriedade de inserção de determinadas disciplinas? Simplesmente não há justificativa, legalmente embasada, capaz de responder a essa pergunta.

Note-se que o Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, ao tentar demonstrar a suposta obrigatoriedade de inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia, ainda tenta buscar fundamentação nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio já instituídas por meio da

Resolução CNE/CEB n.º 03/1998. Porém, cabe aqui apontar que a tentativa, de antemão, já deveria ter sido percebida como infrutífera.

[1] Parecer CNE/CEB nº 38/2006.pág. 11- 12

Isto porque a resolução que instituiu as diretrizes curriculares para o Ensino Médio é pródiga em exemplos que confirmam o entendimento de que deve ser respeitada, nos termos da lei e da Constituição, a autonomia dos sistemas de ensino para a definição de suas grades curriculares. É possível arrolar, nesse sentido, os artigos: 5º, III[2]; 6º[3]; 7º, IV[4]; 8º, III e V[5]; dentre outros. Todos eles, como se pode facilmente perceber, remetem a um contexto de aprendizado marcado pela autonomia das unidades escolares para desenvolverem, da maneira que melhor lhes aprouver, seus próprios modelos pedagógicos.^{9,13}

Ocorre que, apesar de todo o exposto até agora, o Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 chegou a conclusão diversa. Para obtê-la, baseou-se, primeiramente, em uma leitura equivocada do art. 10, § 2º, da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998. Observe-se o seguinte excerto do referido Parecer:

PARECER CNE/CEB N.º 38/2006

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM deram interpretação que adiantou, em parte, sua solução, pois considerou, na composição e no tratamento a ser dado ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia como equiparadas à Educação Física e à Arte, estas sim, contempladas pelo art. 26 da LDB como componentes curriculares dessa etapa da Educação Básica.”¹⁵⁶

O equívoco deriva do fato de que o dispositivo das diretrizes curriculares lá referido — trata-se do art. 10, § 2º — simplesmente não promoveu tal equiparação. Confira-se o seu teor:

Resolução CNE/CEB n.º 03/1998

⁹ [2] “Art.5º -Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a: (...) III –adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; “.

[3] “Art.6º - Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.”

[4] “Art. 7º - Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social: (...) IV – criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica,e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores;”

[5] “Art. 8º - Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que: (...) III – as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; (...) V – a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.” página.13

¹⁵⁶ Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, p. 14.

“Art. 10. A base nacional comum dos currículos de ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

(...)

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

A redação é clara. Não se observa qualquer conexão lógica entre as matérias arroladas na alínea “a” (que cuida da Educação Física e da Arte) e na alínea “b” (que dispõe sobre conhecimentos de Filosofia e Sociologia). Educação Física e Arte são componentes curriculares obrigatórios; conhecimentos de Filosofia e Sociologia, por outro lado, devem ser agregados, com tratamento interdisciplinar e contextualizado, na medida da necessidade ao exercício da cidadania. Querer equiparar o conteúdo das duas alíneas somente pode ser entendido como realização de exegese torta, direcionada, comprometida com uma tese que extrapola os limites legais.

O mais paradoxal é que, embora esse dispositivo da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998 tenha sido invocado como um dos fundamentos da edição da Resolução CNE/CEB n.º 04/2006, sua redação foi modificada por este último instrumento normativo, exatamente para dar guarida ao intento de determinar a obrigatoriedade da inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas específicas. A contradição, portanto, é flagrante. Em um primeiro momento, bastava a interpretação “dirigida” do art. 10, § 2º da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998 para embasar a obrigatoriedade; em seguida, essa inferência já não era verdadeira, de modo que somente com uma redação distinta da até então vigente seria possível atingir o objetivo pretendido.

Mas esse não é o único equívoco hermenêutico verificado no Parecer CNE/CEB n.º 38/2006. Partindo da premissa que acaba de revelar-se falsa — é dizer, da pretensa equiparação entre, de um lado, Educação Física e Arte, e, de outro, Filosofia e Sociologia — o Parecer procura justificar a obrigatoriedade por meio de uma interpretação *a contrario sensu* que, de plano, pode-se considerar totalmente descabida. Tal interpretação lastreia-se no teor do art. 26-A da LDB, acrescentado pela Lei n.º 10.639/03, e na Lei n.º 9.795/1999.

Rezam as normas acima referidas:

LDB 9394/96

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (grifos acrescentados).

Lei n.º 9.795/1999

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. (grifos acrescentados).

Como se pode notar, as normas acima colacionadas dizem respeito a duas áreas de conhecimento — História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental — que a legislação, explicitamente, eximiu da condição de disciplinas específicas. Optou-se, ao contrário, por distribuí-las em toda a grade curricular, de modo a permear, com os elementos a elas inerentes, o conhecimento obtido pelos alunos em áreas afins.

Então, tendo por base esse arcabouço normativo — cujo espírito foi reproduzido, diga-se de passagem, no art. 2º, § 4º¹⁵⁷ da mesma Resolução CNE/CEB n.º 04/2006 — é que surge o argumento *a contrario sensu*: ora, se o intuito do legislador fosse o de não obrigar as unidades de ensino a adotarem disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia, ele teria criado normas do mesmo jaez daquelas presentes no art. 26-A da LDB e no art. 10, § 1º da Lei n.º 9.795/1999. Se não o fez, é porque pretendeu, sim, instituir a obrigatoriedade.

Essa argumentação não possui a mínima sustentabilidade legal.

O art. 26 da LDB [6], que cuida dos currículos do ensino fundamental e médio, em momento algum obriga as escolas a criar disciplinas específicas. Preocupa-se, isto sim, em firmar uma série de componentes curriculares obrigatórios, que podem ser ministrados no âmbito de uma ou várias disciplinas distintas. E, dentre tais componentes obrigatórios, não há menção à Filosofia, tampouco à Sociologia. Resta claro, diante dessa constatação, que a opção legislativa encarnada na LDB foi precisamente a oposta àquela constante da Resolução CNE/CEB n.º 04/2006. Ou seja, da leitura do arcabouço legal vigente em matéria educacional, a inferência juridicamente válida é aquela segundo a qual Filosofia e Sociologia não são disciplinas, mas sim, áreas do conhecimento que devem ser apresentadas aos alunos para serem utilizadas como ferramentas necessárias ao exercício da cidadania.

[6] Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional, comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escola, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º - Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (...)

§ 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (...)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB n.º 15/1998, que embasou a instituição das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, demonstra, de modo cristalino, o espírito que se pretendia aplicar ao Ensino Médio. Observe-se, a esse respeito, o que referido Parecer pontuou no tocante às Ciências Humanas, grande área do conhecimento onde se inscrevem a Filosofia e a Sociologia:

Parecer CNE/CEB n.º 15/1998

“Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma

¹⁵⁷ Eis o teor do dispositivo em comento: “os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo”.

disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36.” [7]

Assim, se a interpretação a contrario sensu difundida pelo Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 tivesse respaldo, seria possível depreender que não apenas Filosofia e Sociologia, mas também uma série de outros ramos do saber, tais como Direito, Antropologia, Psicologia, etc., deveriam ser, necessariamente, contemplados como disciplinas específicas no Ensino Médio, o que é um completo absurdo.

[7] Parecer CNE/CEB n.º 15/1998, pág 18.

Por fim, já examinados os argumentos empregados na tentativa de respaldar a pretensão que aqui se considera ilegal e inconstitucional, vale uma derradeira observação, tão somente com o intuito de se evitar eventuais mal-entendidos. É a seguinte: constatar que inexistente amparo legal à exigência, feita pelo CNE, de que Filosofia e Sociologia sejam contempladas como disciplinas específicas no Ensino Médio não é sinônimo de lutar contra uma idéia “necessariamente boa”, em prejuízo da qualidade do ensino. Não se trata, em suma, de lutar contra o “bem”. Aliás, sequer se trata de fazer juízo acerca do caráter “benéfico” ou “maléfico” desta exigência para fins de aprimoramento do ensino brasileiro; cuida-se, tão somente, de examinar a sua legalidade, pois encampou solução diversa, consistente em privilegiar a autonomia dos sistemas e unidades de ensino e a liberdade de cada qual para, segundo seu próprio projeto pedagógico, optar entre dedicar a tais conteúdos disciplinas específicas ou então abordá-los de maneira transversal no âmbito de outras disciplinas já existentes. Se houve algum juízo quanto ao melhor rumo a tomar, esse juízo foi feito pelo legislador — democraticamente —, e consistiu na decisão de que melhor seria privilegiar a autonomia de cada estabelecimento de ensino para decidir por si, firme em que tal autonomia seria perfeitamente compatível com a necessidade de incorporação, de alguma maneira, da Sociologia e da Filosofia ao currículo do Ensino Médio.

Inadmissível, portanto, que o CNE venha se substituir ao legislador, exigindo dos estabelecimentos de ensino algo que a lei não exigiu e, não fosse o bastante, usurpando-lhes liberdade de escolha que a lei lhes quis assegurar.

DA IMPOSSIBILIDADE DE DISCRIMINAÇÃO ENTRE MODELOS PEDAGÓGICOS

Ainda que o CNE tivesse competência para editar os atos normativos que editou, isto é, ainda que a Resolução CNE/CEB n.º 04/2006, ao impor a obrigatoriedade da inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia na grade curricular das escolas do Ensino Médio, estivesse rigorosamente em linha com as disposições da LDB e com a Constituição, restaria um último ponto a examinar: a legalidade do tratamento diferenciado, conferido pela Resolução CNE/CEB n.º 4/2006, a dois modelos pedagógicos — o de organização curricular flexível e o estruturado por disciplinas. Vale lembrar os termos em que tal diferenciação encontra-se vazada:

Resolução CNE/CEB n.º 04/2006

“Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 3/98 passa a ter a seguinte redação:

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

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

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

O Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, ao fundamentar a distinção, apresentou a seguinte justificativa:

Parecer CNE/CEB n.º 38/2006

“Se a escola tem autonomia para desenvolver a própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua organização e na sua

execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios.”

É curioso perceber como o texto do parecer confere à autonomia pedagógica das escolas uma interpretação enviesada. A leitura da parte final do excerto acima trazido demonstra que, para seus autores, tal autonomia só deve ser posta em prática e prestigiada se o intento da unidade de ensino for organizar seu currículo de forma flexível. Para os estabelecimentos que, diferentemente, optarem por estruturar seu currículo sob a forma de disciplinas, não há que se falar em autonomia. A lei, segundo essa linha de raciocínio, teria criado um rol estático de componentes curriculares obrigatórios, que deveriam, *sem qualquer decisão autônoma por parte da escola*, ser aplicados, de forma estanque, sob a roupagem de disciplinas específicas.

Como já se demonstrou à exaustão ao longo desta manifestação, esse entendimento é absolutamente equivocado.

A LDB e a Resolução CNE/CEB n.º 03/1998 (que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) em momento algum previram a possibilidade de se conferir tratamento discriminatório entre modelos pedagógicos. Cada escola é autônoma para decidir, dentro das balizas postas pela legislação, o melhor modo de organizar o currículo a ser ministrado aos seus alunos. Basta, apenas, que os componentes obrigatórios previstos pelo art. 26 da LDB estejam presentes, seja em disciplinas próprias, seja de maneira transversal, permeando diferentes matérias.

Assim, nada impede, por exemplo, que os conceitos de Filosofia contidos na obra de Platão e Aristóteles possam ser apresentados no âmbito do estudo da civilização grega, ou, ainda, numa aula de Português ou Literatura. De modo análogo, é perfeitamente possível o estudo da Sociologia de Weber ou Durkheim como parte de aulas de História Geral, ou mesmo de Matemática. O que se objetiva é que, ao final do Ensino Médio, o aluno tenha adquirido conhecimentos filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania, pouco importando se tal aquisição deu-se por meio de aulas específicas ou como parte do conteúdo de uma disciplina afim.

Não tem amparo legal, portanto, a discriminação entre escolas de currículo flexível e escolas estruturadas por disciplinas, levada a cabo pela Resolução CNE/CEB n.º 04/2006. Tal Resolução, ao estipular esse tratamento diferenciado, criou uma escala entre os estabelecimentos voltados ao Ensino Médio que, nos termos da legislação, não existe. Por meio dela, foram relegadas à condição de escolas de segunda classe — por supostamente estarem sonegando a seus alunos conhecimentos de Filosofia e Sociologia — todas as unidades de ensino que, no exercício de sua autonomia pedagógica, prevista em todo o arcabouço normativo do setor de Educação, optaram por organizar suas grades curriculares em disciplinas específicas. A elas tenta-se impingir, com a edição da Resolução CNE/CEB n.º 04/2006, uma obrigação descabida, não amparada em lei.

2. CONCLUSÃO

Adotamos *in totum* o parecer aprovado pela Comissão de Legislação e Normas, concluindo:

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2006 é nula, írrita, de nenhum efeito.

Em primeiro lugar, porque a obrigatoriedade de inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia fere a autonomia assegurada aos sistemas de ensino, pela LDB e pela Constituição, para a definição de suas próprias grades curriculares. Com efeito, embora o art. 36, § 1º, III da LDB estampe a preocupação do legislador em determinar que os conteúdos ministrados, as metodologias aplicadas e as formas de avaliação escolhidas pelas escolas sejam capazes de fazer com que, ao final do Ensino Médio, o aluno demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, não se vislumbra, ali, qualquer imposição de que tais conhecimentos sejam oferecidos ao aluno em disciplinas específicas; quer-se, isso sim, torná-los parte de um aprendizado de matiz notadamente generalista, que

contemple, além da Filosofia e da Sociologia, o domínio de princípios científicos e tecnológicos e conhecimento de formas contemporâneas de linguagem.

Além disso, o art. 9º, inciso IV, da LDB, confere à União a atribuição de estabelecer as competências e diretrizes para o ensino médio com vistas, tão somente, a *nortear* a definição e organização dos currículos correspondentes, vez que a definição e a organização, em si, destes currículos é tarefa a ser exercida autonomamente pelos próprios sistemas de ensino, no âmbito das respectivas esferas da federação e dos estabelecimentos, oficiais ou privados. Não fosse o bastante, a LDB ainda estabelece no seu art. 8º, § 2º que os sistemas de ensino terão liberdade de organização, que envolve, por certo, a autonomia na estruturação de seus próprios currículos. De resto, a própria Constituição Federal, em seu art. 211, deixa entrever que, em que pese o dever de colaboração entre os entes federados na estruturação de seus sistemas de ensino, a autonomia de cada qual é um valor a ser preservado.

De outro lado, também é impertinente a fundamentação utilizada pelo Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 para demonstrar a suposta obrigatoriedade de inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia ao referir-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas por intermédio da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998.

Nesse ponto, o parecer realiza exegese jurídica equivocada, ora tentando equiparar componentes curriculares obrigatórios (Educação Física e Arte) aos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, ora tentando aplicar ao caso interpretação *a contrario sensu* absolutamente descabida, lastreada no argumento de que, se o legislador tivesse querido excluir Filosofia e Sociologia do rol de disciplinas obrigatórias, teria feito tal exclusão de maneira expressa, como procedeu no tocante à História e Cultura Afro-Brasileira e à Educação Ambiental.

Todavia, da leitura do arcabouço legal vigente em matéria educacional, a inferência juridicamente válida é exatamente a oposta, isto é, a de que Filosofia e Sociologia não são disciplinas, mas sim áreas do conhecimento que devem ser apresentadas aos alunos para serem utilizadas como ferramentas necessárias ao exercício da cidadania.

Ainda que todos os argumentos acima expostos estivessem incorretos, a Resolução CNE/CEB n.º 04/2006 seria ilegal por conferir tratamento discriminatório a dois modelos pedagógicos: aqueles cuja organização curricular é flexível e aqueles estruturados por disciplinas. Deveras, a LDB e a Resolução CNE/CEB n.º 03/1998 (que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio) em momento algum previram a possibilidade de se conferir tratamento discriminatório entre modelos pedagógicos. Cada escola é autônoma para decidir, dentro das balizas postas pela legislação, o melhor modo de organizar o currículo a ser ministrado aos seus alunos. Basta, apenas, que os componentes obrigatórios previstos pelo art. 26 da LDB estejam presentes, seja em disciplinas próprias, seja de maneira transversal, permeando diferentes matérias. A Resolução em pauta, ao estipular esse tratamento diferenciado, criou uma escala entre os estabelecimentos voltados ao Ensino Médio que, nos termos da legislação, não existe, sendo, pois, ilegal.

Finalmente, entende este Colegiado que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são necessários e oportunos à formação dos alunos, cabendo a cada Instituição ou sistema de ensino resguardar a sua autonomia e definir o tratamento curricular a ser dado a esses conhecimentos.

São Paulo, 21 de maio de 2007.

Consª Ana Luísa Restani
Relatora

Cons.Mauro de Salles Aguiar

Relator

3. DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica adota como seu Parecer, o Voto dos Relatores.

Presentes os Conselheiros: Amarilis Simões Serra Sérió, Ana Luísa Restani, Ana Maria de Oliveira Mantovani, Francisco Pagliato Neto, Joaquim Pedro Villaça de Souza Campos, Leila Rentroia Iannone, Maria Aparecida de Campos Brando Santilli e Mauro de Salles Aguiar.

Sala da Câmara de Educação Básica, em 23 de maio de 2007.

Cons^a. Maria Aparecida de Campos Brando Santilli
no exercício da Presidência nos termos do artigo 13 § 3º do Regimento do CEE