

Aprendizagem da cidadania: justificativas para educação em direitos humanos, ensino religioso, filosofia e sociologia no Brasil (1987/2006)

Recebido: 20.11.22
Aprovado: 26.05.23

Simone Meucci (orcid.org/0000-0003-3148-4418),
Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasilⁱ.

Sabrina Cesar Freitas (orcid.org/0000-0002-5307-3161),
Serviço Social do Comércio (Sesc), Curitiba, Paraná, Brasilⁱⁱ.

i. Simone Meucci é professora da Universidade Federal do Paraná, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Curitiba, PR, Brasil. <simonemeucci2010@gmail.com>.

ii. Sabrina Cesar Freitas é mestra em sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná e analista de educação no Sesc-PR. <sabrinac.freitas@hotmail.com>.

Cada geração seleciona ruínas do passado e, juntando-as de acordo com seus próprios ideais e valores, faz delas as características de seu tempo.

Norbert Elias (2001, p. 32).

Resumo: Analisamos propostas de conteúdos educacionais e disciplinas escolares elaboradas no Brasil no período entre os anos de 1987 e 2006, com destaque para educação em direitos humanos, ensino religioso, filosofia e sociologia. Procuramos identificar justificativas para a institucionalização destes conhecimentos, especialmente o modo como foram relacionados ao que chamamos de “aprendizagem da cidadania”. Os documentos que foram fonte desta análise pertencem aos acervos da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da Câmara de Deputados, do Senado Federal e do Conselho Federal de Educação e compreendem esboço de propostas, projetos de lei, relatórios e pareceres. Analisamos ainda textos oficiais, livros e manuais que compõem a produção das agências e agentes favoráveis à rotinização dos referidos conhecimentos. Esperamos contribuir para a análise das expectativas de democratização no Brasil interpellando processos de formulação das finalidades educacionais de certos conteúdos referidos às “humanidades”.

Palavras-chave: Educação. Educação em direitos humanos. Ensino religioso. Filosofia. Sociologia. Cidadania.

*Citizenship Learning:
justifications for human rights education,
religion education, philosophy and sociology in Brazil (1987/2006)*

Abstract: We analysed proposals for educational content and school subjects elaborated in the between 1987 and 2006 in Brazil; with emphasis on human rights, religion education, philosophy and sociology. We sought to understand the justifications why these knowledge were institution-

alized, in particular, how they were related to what we are calling “citizenship learning”. The documents which were the source for this analysis belong to the Justice and Peace Commission of São Paulo, Deputies House, Federal Senate and Federal Council of Education collections and they include the draft of proposals, reports and sentences. We also consulted official texts, books and handbooks which are produced by the agencies and agents who act in favor of the normalization of the aforementioned knowledge at schools. We hope to contribute to the analysis of expectations of democratization in Brazil asking for processes of elaboration of educational goals of certain contents referred to the “humanities”.

Keywords: Education. Human rights education. Religion education. Philosophy. Sociology. Citizenship.

Este artigo traz resultados de um esforço de pesquisa cujo objetivo foi compreender o processo de transição democrática no Brasil do ponto de vista da proposição de conteúdos educativos e disciplinas escolares consideradas necessárias para o que chamamos de “aprendizagem da cidadania”.

Selecionamos três iniciativas no período entre os anos de 1987 até 2006:

- o primeiro refere-se às aspirações para institucionalização da educação em direitos humanos, formuladas na Comissão de Justiça e Paz de São Paulo (CJSP) no período entre os anos 1987 e 1995;
- o segundo diz respeito à elaboração de sentidos para o ensino religioso em 1997, imediatamente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); e
- o terceiro é relativo à obrigatoriedade do ensino da filosofia e sociologia, cuja proposição tramitou desde 1997 até 2006.

Três conjuntos de documentos foram fonte desta análise:

- i.* relatórios institucionais, conteúdos didáticos, contratos e correspondências dos integrantes da CJSP;
- ii.* Projetos de Lei (PL’s) e pareceres da Câmara de Deputados, elaborados em 1997, a propósito do ensino religioso; e
- iii.* PL’s e pareceres da Câmara de Deputados, do Senado e do Conselho Federal de Educação relacionados à proposta de obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia nas escolas, além das orientações curriculares oficiais.

Consultamos ainda livros e manuais que compõem a produção intelectual dos agentes e das agências que protagonizaram os esforços para a curricularização destes conteúdos e disciplinas.

Grande parte das fontes aqui analisadas se refere a atos normativos em favor dos respectivos campos disciplinares. Estes atos serão abordados como ações sociais que intercedem a favor de novos atos e no curso das quais se consolidam e elaboram determinadas formas de consciência social. Charles Wright Mills ajuda-nos nessa formulação:

Quando um agente vocaliza ou imputa motivos, ele não está tentando descrever a sua experiência de ação social. Ele não está apenas afirmando “razões”. Ele está influenciando outros e a si mesmo. Muitas vezes, ele está encontrando novas “razões” que ajudem a mediar a ação (Wright Mills, 2016, p. 13).

Entendemos, portanto, à maneira da sociologia do conhecimento, estas ações normativas como atividades cognitivas socialmente determinadas e determinantes. Nesse sentido, as justificativas que analisaremos ao longo deste artigo serão abordadas como formas de interpretar e instituir o mundo social.

O arco temporal selecionado para esta pesquisa antecipa a promulgação da Constituição Federal de 1988 e alcança os debates para sua efetiva implementação, em particular os efeitos da interpretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao longo da década de 1990 (Brasil, 1988 e 1996). É um período marcado por expectativas e iniciativas para consolidação da democracia após duas décadas de ditadura militar (Weffort, 1984; Marengo, 2007).

Este trabalho se distingue das pesquisas que já se debruçaram sobre o tema da educação em direitos humanos no Brasil. De modo geral, há poucas análises desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras da área da educação caracterizadas por uma perspectiva normativo-histórica que não indaga acerca dos sentidos sociais dos direitos humanos (Vivaldo, 2009; Sacavino, 2009; Silva, 1995). Buscamos também diferenciar-nos dos estudos já publicados sobre o ensino religioso e o ensino da filosofia e sociologia na educação básica no Brasil, na medida em que ultrapassamos abordagens que se limitam aos campos disciplinares (Bodart & Tavares, 2018; Cunha, 2016; 2018; Velasco, 2019). A rigor, o que nos interessa é perceber as justificativas que fundamentam e, sobretudo, atravessam as diferentes iniciativas.

Ou seja, apresentamos aqui uma abordagem sociológica que interpela a elaboração social de sentidos a partir de um “enfeixamento” heurístico. Aproximaremos as três formulações partindo do pressuposto de que a artesanaria dos sentidos em favor dos referidos conteúdos e disciplinas deve ser considerada no influxo social, em suas correlações sincrônicas e diacrônicas (Weber, 1994, p. 14). Entendemos que, considerando as iniciativas em favor da educação em direitos humanos, ensino religioso,

filosofia e sociologia em conjunto, como componentes de um processo sócio-histórico comum, teremos mais condições de identificar nexos e modulações nas formulações acerca dos ideais de educação para a democracia que foram formulados no período.

É importante, porém, destacar que os conteúdos e as disciplinas em análise neste artigo têm natureza bastante distinta. Direitos humanos e religião não são “campos de conhecimento” à maneira da sociologia e da filosofia. São “campos de valores” reivindicados, porém, como áreas de saber a partir de seus potenciais resultados didáticos. São as expectativas que orientam esse processo de conversão de “valores sociais” em “saberes didáticos” que iremos discutir aqui.

Mas há também outra diferença igualmente importante: a educação em direitos humanos surgiu como projeto difuso que não assumiu a forma escolar apenas, sendo proposta como conteúdo educacional imperativo tanto para escolas infantis e universidades, como para sindicatos e academias de polícia, por exemplo; ao passo que ensino religioso, filosofia e sociologia são pensadas como disciplinas curriculares obrigatórias para a educação básica que figurariam em diferentes níveis de ensino (fundamental e médio, respectivamente).

Independentemente destas distinções, interpelando as fontes observamos que, ao aproximar elaborações acerca das finalidades educacionais da educação em direitos humanos, ensino religioso e filosofia e sociologia, é possível identificar uma zona comum e comunicante de sentidos que, no plano das justificativas, as elegeram como saberes indispensáveis para a socialização democrática. As formulações – bem como as variações – na elaboração social dos significados desses conteúdos e dessas disciplinas constituem o tema deste artigo.

Educação em direitos humanos: empatia como objeto

Até o final do século passado, a maior parte das ações relacionadas à educação em direitos humanos no Brasil foi protagonizada pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo (CJPSP) que, por longo período, foi uma importante agência de resistência à ditadura militar. Nos anos de 1970, a CJPSP atuou na defesa de presos, exilados e torturados e na busca de desaparecidos políticos, além de coletar dados para comprovar a existência de crimes contra a humanidade cometidos durante o regime (Fester, 2005).

Estabelecida na Cúria Metropolitana de São Paulo, anexa à Arquidiocese de São Paulo, a CJPSP pode ser entendida como braço importante da atuação institucional

da Igreja Católica paulistana que incluía também a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O alcance e a legitimidade de sua ação estiveram, provavelmente, relacionados à Igreja, representada pela liderança de Dom Paulo Evaristo Arns. Por meio de sua autoridade, a CJSP foi capaz de recrutar agentes com notável capital social, mais ou menos protegidos do arbítrio e da violência política do regime (Cancian, 1985, p. 69).

Na segunda metade dos anos de 1980, com o fim do período ditatorial, a atuação da CJSP transformou-se de modo substantivo. Ao entender que o encerramento do regime não interrompia práticas autocráticas, passou a se dedicar à elaboração de ações difusas no plano educacional a fim de disseminar uma “cultura para a paz” (Freitas, 2020). Particularmente a partir de 1987, os planejamentos anuais da instituição incluíram “a formação e comunicação em direitos humanos, consubstanciada no método de educação problematizadora” (CJPSP, 1987). Esta mudança de orientação esteve relacionada à noção de que era urgente romper o longo passado violento:

Esta hora requer criar uma cultura verdadeiramente educativa. Alguém chegou a dizer que o passado nos oprime e amarra. Temos uma forma de vencê-lo: tornando-o conhecimento experiência reflexa. Não podemos dedicar uma etapa à reflexão e outra à ação, uma a conhecer os direitos humanos e outra a defendê-los, tudo tem que ser simultâneo, em um tempo dialético. Este tempo está nos esperando. A educação está nos esperando. Educar para os direitos humanos é assumir o primeiro direito fundamental, sem o qual os outros não têm sentido, é o de ser pessoa e encarar o mundo de outra forma (Fernandez, 1998, p. 2, grifo nosso).

A educação em direitos humanos foi apresentada como alternativa para uma ruptura histórica pacífica e pacificadora através da difusão de um conjunto de valores orientados para a dignificação da pessoa. Foi qualificada não apenas como ação em favor de determinado conteúdo educacional, mas em defesa de uma cultura educativa, ou seja, como ideário tão fundamental que asseguraria a autenticidade da educação, a esperança em uma nova forma socialização.

Imaginava-se a educação em direitos humanos como projeto amplo, uma tarefa tanto do Estado como da sociedade e cujos resultados seriam colhidos a longo prazo. O objetivo era, então, “[...] impelir, em conjunto, um processo de formação de atitudes que requer elementos cognitivos, afetivos e manifestações comportamentais” (Olguin, 1987, p. 32).

Podemos dizer, portanto, que a educação em direitos humanos foi entendida como recurso capaz de instituir aquilo que Norbert Elias (1993) chamou de “estrutura de

personalidade”, mas que, neste caso, não emerge de uma sociogênese resultante de uma configuração social específica. Na verdade, partindo do diagnóstico da falta de uma base societária favorável à pacificação das relações sociais, a alternativa parecia ser difundir, em instituições potencialmente dedicadas à socialização democrática e, ao mesmo tempo, herdeiras de práticas autoritárias (como as escolas e academias de polícia), ideias que se antecipassem a estas condições. Reinhard Bendix (2019, p. 376) observou este fenômeno em sociedades “subdesenvolvidas” que desejam superar o atraso instituindo a educação como “atalho” para aproximar-se das sociedades de referência. Nessa chave interpretativa, educação em direitos humanos representaria uma espécie de “item de modernização” no plano da cultura política.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos surgiu como trabalho didático-pedagógico de dignificação do humano, condição sem a qual o exercício dos direitos democráticos seria improvável no país. Isso nos mostra que, a rigor, a proposta de conversão da ação jurídica da CJSP para a ação educacional encerra uma consciência dramática de um dos impasses mais cruciais para democratização no Brasil: o de que os fundamentos sociais para a democracia não estavam plenamente dados e que precisavam ser estabelecidos no campo das ideias.

Cumprindo ainda destacar um aspecto fundamental para esta análise: a Arquidiocese de São Paulo, sede da CJSP, representava um catolicismo que se transformava sob o impacto da Teologia da Libertação, doutrina orientada para a defesa dos mais fracos e para a luta contra formas de opressão social (Torres, Eggert & Sampaio, 2006). Conforme essa linhagem teológica, a fé se manifesta na busca incessante pela transformação das relações terrenas em direção à justiça, à igualdade e à paz (Rodrigues, 2008; Bresser-Pereira, 2006). Nesse ponto, a Teologia da Libertação se aproximaria – nos termos de Weber (2016) – a uma espécie de “rejeição ética do mundo” que se realiza a partir de uma atividade mundana que é, em essência, política (Ridenti, 2002).

Com efeito, identificamos que as ações da CJSP em favor da educação em direitos humanos estavam bastante afinadas com os pressupostos da Teologia da Libertação (Fester, 2005, p. 13). A educação em direitos humanos parecia ser um dos meios da batalha cristã pela libertação de povos submetidos a ordens políticas autoritárias. Documentos e textos encontrados no acervo da CJSP evidenciam isso, a exemplo desta passagem:

[...] basear-se na Teologia da Libertação quer dizer, para a Comissão Justiça e Paz, inserir-se na mesma linha de reconstrução de todas as relações humanas, centrada na dignidade da pessoa. [...] A

ação da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, fundamentalmente, no nosso entender, deve ser pela mudança de atitudes das pessoas em face dos direitos humanos, para que estas tenham a consciência do sentido da libertação efetiva, econômica e política, para participar da organização da vida social e usufruir os benefícios da sociedade, aqui e agora (CJPSP, 1992, p. 26, grifo nosso).

Na confluência entre pressupostos da Teologia da Libertação e da educação em direitos humanos, o núcleo da atuação da CJPSP elegeu, como corolário desta ação educativa, o cultivo de uma imaginação empática. Segundo Dom Paulo Evaristo Arns (1980, p. 27), o objetivo da educação em direitos humanos era “produzir uma sensibilidade interior para com o outro”. Este ato, didaticamente orientado, resultaria em ampliação valorativa da existência, cujo potencial transformador é considerado equivalente a uma conversão capaz de alterar definitivamente a percepção de mundo. É o que encontramos nos materiais consultados no acervo da CJPSP:

Não podemos conceber o processo educativo melhor do que como uma espécie de *empatia*, de *mimésis* de atitudes entre os dois sujeitos ativos do processo educativo. Pretender que se assuma uma nova atitude no educando (ou no interlocutor) supõe implicar-se de tal forma e tem tal monta de consequências para ambos que, de alguma maneira, supõe fazer uma séria e profunda mutação em nossa e em sua concepção de realidade (Aguirre, 1991, p. 110, grifo nosso).

Educar para os direitos humanos quer dizer educar para saber que *existem também “os outros”, tão legítimos quanto nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas etc.* [...] Educar para os direitos humanos é assumir o primeiro direito fundamental, sem o qual os outros não têm sentido, é o de *ser pessoa*. A educação levará a pessoa a ser, não só pelo conhecimento da lei, superando as concepções de comportamento ligadas ao ter e poder, e estabelecendo condutas que garantam aqueles direitos e deveres em virtude dos quais *todo ser humano possa crescer em humanidade* (Aguirre, 1988, p. 2, grifo nosso).

O que estas passagens nos mostram é que a noção de empatia foi definida como base conceitual e metodológica da educação em direitos humanos. O fundamento cristão é nítido e talvez tenha sido não apenas a condição para sua formulação, mas também para a defesa da educação em direitos humanos.

É importante aqui lembrar o educador Paulo Freire, cujas ideias são muito próximas destas que estamos agora analisando, até mesmo em sua referência cristã (Costa,

2016; Dullo, 2014). Sua luta contra a desumanização, a favor da “reinvenção do mundo” através de uma pedagogia dedicada aos oprimidos já era bastante conhecida e foi inspiração para a formulação da educação em direitos humanos na CJSP (Freire, 1993; 2014; Beisiegel, 1982). Os vínculos entre Paulo Freire e a CJSP foram estreitos e produtivos também do ponto de vista da execução: o educador foi docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo após seu retorno ao Brasil depois de 16 anos de exílio e, em 1989, assumiu a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, durante a gestão da então prefeita da cidade, Luiza Erundina. Ali empreendeu ações com a CJSP, conduzindo a reorientação curricular e pedagógica de dez escolas municipais que serviriam como projeto piloto para a reestruturação pedagógica de todo município, em cuja base estava a educação em direitos humanos (CJSP, 1989).

As formulações para a educação em direitos humanos da CJSP possivelmente foram algumas das primeiras iniciativas no Brasil que expressam uma consciência de que a transição para a democracia exigia uma demanda específica para o campo educacional: a constituição de um campo disciplinar específico que permitisse o aprendizado valorativo, cognitivo e afetivo da democracia.

Agora veremos também outras duas ações nessa direção que, no entanto, se delimitaram em outra arena: no Congresso Nacional, após a promulgação da LDB, com o avanço da legislação educacional.

Ensino religioso, filosofia e sociologia: modalidades de educação humanizadora

Dez anos após as primeiras formulações sobre educação em direitos humanos houve, com efeito, esforços concentrados para curricularização de disciplinas para a educação básica, cujas justificativas se assentaram principalmente no argumento de uma educação em favor da socialização democrática.

Em 1997, o ensino religioso foi integrado à etapa do ensino fundamental como componente curricular da área de ciências humanas. No mesmo ano, foram realizados grandes esforços para a introdução da filosofia e da sociologia no ensino médio, também como parte do conjunto de disciplinas das ciências humanas.

Um agente importante para a elaboração dos sentidos do ensino religioso e para curricularização da filosofia e da sociologia nas escolas da educação básica foi o padre Roque Zimmermann. Deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT/PR) foi bastante atuante no Comitê de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, onde

agiu para provocar mudanças significativas na recém-publicada LDB¹. Foi o deputado que propôs o PL relativo à obrigatoriedade da filosofia e sociologia no currículo do ensino médio e elaborou o parecer favorável ao ensino religioso, isso tudo num intervalo de tempo muito curto: entre o final de maio e a segunda quinzena de junho de 1997 (Brasil, 1997a; 1997d).

1. Razão pela qual Luis Antonio Cunha (2016, p. 683) o considera, de uma perspectiva bastante crítica, “o sacerdote católico protagonista da reforma da LDB”.

Vamos agora identificar algumas das ideias que nortearam seus esforços em favor das três disciplinas escolares e suas repercussões entre outros agentes normativos. Procuraremos identificar, nestas justificativas, as operações didáticas fundamentais consideradas necessárias para produção de um *ethos* democrático, as disposições para uma atitude compatível com a cidadania. Faremos isso em duas etapas: primeiro destacando o ensino religioso, na sequência, a filosofia e a sociologia (considerando que estas se referem a um processo comum que tramitou conjuntamente no legislativo).

Ensino religioso: transcendência e alteridade

Padre Roque (como era conhecido o deputado na Câmara) foi relator dos pareceres dos Projetos de Lei (PL's) que propunham a substituição do artigo 33 da LDB relativo ao ensino religioso. Naquela ocasião, havia menos de um ano que a LDB havia sido promulgada e o propósito dos PL's enviados à Câmara era bastante específico: suprimir o impedimento de uso de recursos públicos para o ensino religioso (de caráter eletivo, cuja oferta era obrigatória nas escolas públicas na etapa do ensino fundamental). Para isso, foi preciso justificar que a disciplina não teria caráter confessional e seus efeitos seriam positivos para a sociedade em seu conjunto. Tratava-se de uma operação dedicada a ampliar o sentido do ensino religioso, formulando repercussões sociais abrangentes que justificassem o financiamento público.

Foram apresentados dois PL's com esta finalidade: o PL 2757/1997, elaborado pelo deputado Nelson Marchezan, do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB/RS), e o PL 2997/1997, redigido por Maurício Requião, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB/PR).

Marchezan, em seu texto de justificativa, afirmou que “especialistas em educação consideram que o ensino religioso contribui para a construção de valores éticos e morais, indispensáveis para a formação de uma consciência cívica e cidadã dos educandos” (Brasil, 1997a). Maurício Requião, por sua vez, argumentou que “o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, da qual, até por uma questão de bom senso, o ensino religioso é parte integrante” (Brasil, 1997b).

Padre Roque aprovou ambas enquanto relator e lançou mão de argumentos afirmando – tal como os propositores – o caráter não confessional do ensino religioso, reforçando, com isso, o interesse público na disciplina. Houve, em sua justificativa, argumentos muito nítidos do vínculo estabelecido entre ensino religioso e cidadania:

[...] pela primeira vez no Brasil se criam oportunidades de sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto *a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania*. Esse processo antecede qualquer opção por uma religião. A verdadeira existência do indivíduo-pessoa humana, as relações interpessoais e, de modo mais amplo, as relações sociais e, por decorrência, a existência da própria sociedade, dependem da autenticidade dos valores, que se solidificam a partir da *certeza transcendental, e de uma ética que se consolida sobretudo através do processo educativo iniciado na família, valorizado na educação escolar e nela, de modo privilegiado, no ensino religioso* (Brasil, 1997a, grifo nosso).

O deputado pretendeu afastar o ensino religioso de seu sentido normativo vinculado a conteúdos religiosos para aproximá-lo de efeitos positivos para os vínculos sociais. Roque Zimmermann relacionou democracia e religião afirmando que as condições para a prática da cidadania estão vinculadas à possibilidade de dotar a vida de um sentido mais elevado e que isso se realiza, sobretudo mediante o reconhecimento dos vínculos sociais e da idealização da sociedade.

E, com efeito, na redação final, substitutiva do artigo 33 da LDB, foi expressa a aceitação desse argumento, formalizando o vínculo entre o ensino religioso e a formação para cidadania:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da *formação básica do cidadão* e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado *o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo* (Brasil, 1997c, grifo nosso).

Pistas acerca desta relação entre o ensino religioso e a promoção de uma cultura democrática podem ser desveladas mais densamente no exame do livro *América Latina, o não ser*, publicado em 1986 pelo então teólogo e professor Roque Zimmermann. Em suas páginas, o autor dedicou-se à síntese das ideias de Enrique Dussel, filósofo argentino considerado um dos fundadores da “filosofia da libertação” (Couto & Carrieri, 2018; Dussel, 1977).

Zimmermann partilhou da ideia de libertação de Dussel entendendo-a como “ruptura das estruturas da totalidade para realizar um projeto digno de um homem novo”. Nessa perspectiva, o objetivo do livro é a defesa de uma nova razão dedicada à percepção e emancipação do outro, fundamentada no que Zimmermann (1987, p. 178) denomina uma “metafísica da alteridade” .

No que consiste a ideia de “metafísica da alteridade”? Começemos pela ideia do outro, que se refere aos oprimidos de modo geral e se aplica tanto a coletividades quanto a indivíduos:

[...] é América Latina, mas também cada um que não é respeitado, que é massacrado, oprimido, assassinado brutalmente; é o índio, colonizado, mestiço, crioulo; é o marginalizado, seja camponês ou favelado; é todo subnutrido e alienado do nosso tempo (Zimmermann, 1987, p. 180).

Nessa formulação, a emancipação dos países, continentes, comunidades e indivíduos resulta da prática da alteridade: “a abertura de um eu para um tu (não apenas no plano individual, mas também grupal e societário) possibilita a transcendência e a possível abertura para o tu absoluto” (Zimmermann, 1987, p. 191). O tu absoluto parece ser a libertação.

Observa-se que a metafísica da alteridade é compreendida como abertura que, no seu máximo efeito, funciona como epifania religiosa. Nesse aspecto é importante destacar outro trecho, no qual Zimmermann comenta a importância da religião, em especial na América Latina:

[...] o homem é um *ser simbólico*. Sempre precisou dos símbolos e do culto. [...] Na América Latina não podemos desconhecer o fenômeno religioso. É uma das realidades mais marcantes mesmo nesta era tecnológica e científica (Zimmermann, 1987, p. 191, grifo nosso).

Nessa passagem verificamos que a religião aparece para Zimmermann como faculdade e necessidade humana universal, mas que se verifica notadamente no continente latino-americano. Ao levar ao limite os argumentos contidos no livro, o que o autor parece sugerir é que a religiosidade não significa atraso, mas riqueza de repertório simbólico que poderá se converter em razão empática, logo em emancipação.

O livro de Zimmermann ajuda-nos a identificar fundamentos e características comuns de um conjunto de ideias que foram gestadas no campo da filosofia e da

teologia católica entre os anos de 1960 e 1970, e que além de estarem presentes na proposição da CJPSP, repercutiram no âmbito do Poder Legislativo nos anos 1990, especialmente na formulação dos sentidos do ensino religioso.

No entanto, esse processo não se limitou ao ensino religioso e abrangeu também esforços para campos disciplinares novos encontrarem lugar no currículo escolar – em especial, as disciplinas de filosofia e sociologia foram consideradas capazes cumprir a tarefa de humanização, mas com algumas modulações importantes em seus sentidos.

Filosofia e sociologia: reflexão, estranhamento e desnaturalização

A relação peremptória entre as disciplinas filosofia e sociologia e a cidadania foi estabelecida na LDB que, em seu artigo 36, as promulga como “necessárias para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996). E foi precisamente este trecho da lei que serviu de argumento para a elaboração do PL 3.178, de autoria do deputado padre Roque Zimmermann, propondo a obrigatoriedade de ambas as disciplinas no currículo escolar do ensino médio (Brasil, 1997d)².

Curioso é que, no referido PL, o deputado menciona apenas a filosofia, citando um longo trecho de texto no qual Franklin Leopoldo Silva, professor da Universidade de São Paulo (USP), define-a como um “estilo reflexivo” responsável por articular diversos conhecimentos em favor de uma “compreensão crítica da relação homem-mundo”. A esta citação, o deputado acrescenta: “as observações supra valem *mutatis mutandis* para a sociologia” (Brasil, 1997d).

A razão pela qual a justificativa se concentrou apenas na filosofia pode ter origem na formação original do padre Roque e na compreensão de que a contribuição dos campos disciplinares era equivalente: ambas seriam disciplinas dedicadas a promover um olhar capaz de analisar criticamente o mundo e os campos de conhecimento. O “exercício da cidadania” esteve portanto relacionado com esta capacidade de interpeleção tanto dos fenômenos sociais como das ideias.

O PL foi facilmente aprovado pelas comissões da Câmara sendo, com isso, dispensado de ir à Plenária. No entanto, houve percalços no Executivo. O então ministro da Educação, Paulo Renato (1945-2011), contrário ao acréscimo das duas disciplinas no currículo do ensino médio, tentou evitar o avanço do PL elaborando um recurso (assinado por 50 deputados do PSDB), para suspender a tramitação. Foi então que aconteceu um episódio interessante: pressionados por sindicatos

2. Para compreender detalhadamente o processo de tramitação para obrigatoriedade da filosofia e sociologia no Ensino Médio recomendamos a leitura de Gustavo Cravo Azevedo (2014).

e estudantes, deputados signatários removeram suas assinaturas desistindo da suspensão.

Este recuo ocorreu, possivelmente, em razão da atuação dos grupos de pressão. Não obstante, parece que havia também um relativo consenso acerca dos benefícios das disciplinas para a consolidação da democracia que dificultava qualquer objeção à sua obrigatoriedade. Isso pode ser verificado nos pareceres favoráveis ao PL. Vejamos aqui dois trechos que atestam o modo como as disciplinas eram vistas positivamente: o primeiro do deputado João Tomé Mestrinho (PMDB/AM) na Comissão de Educação e Cultura, elaborado em setembro de 1997; o segundo do deputado Waldir Pires (que era então também do PMDB/BA), membro da Comissão de Constituição de Justiça, em agosto de 2003:

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

[...] é absolutamente indispensável aos jovens a noção de filosofia e de sociologia. Para que não se percam na desesperança, para que guardem sua autoestima, tão essencial às vitórias e alegrias no embate da vida e compreendam a importância do conflito das ideias e dos fatos sociais, dentro dos quais naturalmente hão de viver (Brasil, 1997, grifo nosso).

É possível observar que não houve, nas justificativas aqui apresentadas, nenhum obstáculo à filosofia e à sociologia. Ao contrário: foram entendidas como necessárias tanto para qualificação dos debates públicos, quanto para despertar esperança e autoestima na vida privada ou profissional. Percebe-se que foram entendidas como disciplinas que não se opõem ao mundo do trabalho, nem à família, além de exercerem um papel indispensável para formação da comunidade política.

De fato, o PL foi exitoso na tramitação legislativa, encontrando, porém, mais uma resistência no Poder Executivo: em 2000, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) vetou a lei sob o argumento de que a obrigatoriedade seria inexecutável devido à falta de docentes nas duas áreas.

Ao veto se seguiu uma notável mobilização de sindicatos, associações científicas e movimentos estudantis. E a estratégia seguinte foi empreender uma dupla batalha: por

um lado, o retorno imediato da luta no campo legislativo com o reingresso na Câmara de um novo projeto de lei (PL 1641/2003), desta vez capitaneado pelo deputado Ribamar Alves (PMDB/MA); por outro, diante da potencial morosidade do processo no Legislativo, apelou-se, em 2004, ao Conselho Federal de Educação, mobilizando conselheiros para se posicionarem diante de um documento, elaborado pelo professor da Universidade de São Paulo, Amaury Moraes, sobre o estatuto de ambas as disciplinas nos pareceres e documentos oficiais vigentes (Brasil, 1997; Moraes, 2007; 2011).

Na esfera legislativa, nesta segunda etapa da tramitação, não houve manifestações de oposição ao conteúdo do ensino de filosofia e sociologia. O PL do deputado Ribamar Alves, ainda que propusesse a alteração da LDB para inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia, menciona apenas a filosofia nas suas justificativas (como o padre Roque anteriormente). Mas aqui o argumento é sutilmente diferente: o deputado afirma que a complexidade da vida contemporânea exigia uma compreensão filosófica (Brasil, 2007).

O parecer que se segue, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara, foi redigido pelo deputado César Bandeira, do Partido da Frente Liberal (PFL/MA), que menciona os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) em reconhecimento à importância de ambas as disciplinas e refere-se a uma audiência pública de junho de 2003, cujos resultados, segundo sua análise, apenas reafirmam a necessidade das duas disciplinas. Nesse sentido, mais uma vez, na esfera do Legislativo, a tramitação não encontrou resistências, nem mesmo no Senado. A lei foi sancionada pelo presidente interino, José de Alencar (1931-2011), em junho de 2008.

No âmbito do Conselho Federal de Educação, o documento de Amaury Moraes é valioso para esta análise. O argumento central é de que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio (DCNEM), nas resoluções do CNE e na LDB, ambas as disciplinas são mencionadas em razão de sua importância ao passo que outros componentes curriculares obrigatórios (como física, química, biologia, história e geografia) sequer são citados (Moraes, 2007, p. 241). Disso decorre, segundo Moraes, que filosofia e sociologia se apresentam como áreas disciplinares e não como meros conteúdos, argumento ainda reforçado nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) (Moraes, 2007, p. 246).

Moraes também considera que, na etapa do ensino médio, é imperativo o acesso aos conteúdos disciplinares em questão e as razões para isso são descritas no seguinte trecho:

[...] nesta fase da sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais

rigorosos, que mobilizem *razões históricas e argumentos racionalizantes acerca dos fenômenos* – naturais ou culturais. Mesmo quando está em causa *promover a tolerância ou combater preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão aos valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a “maior” racionalidade destes valores diante dos costumes, da tradição e do senso comum.* [...] O acesso às ciências e às artes deve ser entendido dentro deste projeto: a escolha pelo homem de ser mais humano (Moraes, 2007, p. 243, grifo nosso).

Moraes se apoia especialmente nas ideias de Florestan Fernandes e Karl Mannheim, de cujos autores extrai o argumento de que as ciências sociais são uma consciência moderna da vida, indispensável numa sociedade complexa e incessantemente modificada, onde a tradição já não funciona para os ajustamentos reclamados tanto no campo do trabalho e da política, como das relações privadas (Moraes, 2007, p. 243-244).

Ao acatar o parecer, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite decisão favorável em julho de 2006 e, na sequência, emite resolução propondo a alteração da LDB. (Brasil, 2006a; 2006b). Em 2009, mediante nova resolução, determina que a medida se instaure até 2011 (Brasil, 2009).

Nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN's), de 2006, em época muito próxima da publicação do parecer e da resolução do conselho acerca da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia, as ideias sobre as propriedades racionalizadoras das disciplinas de filosofia e sociologia se apresentam de modo ainda mais evidente. Na parte destinada à sociologia, um dos autores foi, com efeito, o próprio Amaury Moraes – acompanhado de Elisabeth da Fonseca Guimarães, então professora da Universidade Federal de Uberlândia e de Néelson Dácio Tomazi, à época docente da Universidade Estadual de Londrina.

A sociologia se apresenta nas OCN's com duas operações didáticas fundamentais: a desnaturalização e o estranhamento da vida social. Isso quer dizer que foi entendida como disciplina cujo objetivo é promover a compreensão do caráter contingente dos processos sociais. Define-se em sua finalidade de auxiliar no reconhecimento das ações humanas em sua dimensão estrutural e regular, muitas vezes estranha à consciência individual (Brasil, 2006c).

Observa-se, nesse documento, uma vez mais, a referência a Florestan Fernandes e a Karl Mannheim, afirmando que a sociologia promove uma consciência racional da sociedade, indispensável na vida social contemporânea onde o costume não responde mais aos ajustamentos sociais reclamados (Brasil, 2006c).

Na parte que se refere à filosofia, o documento das OCN's afirma que se trata de uma disciplina que se dedica à reconstrução racional das categorias cognitivas e à crítica aos modos de percepção. Na medida em que permite identificar pressupostos da produção nos campos das artes, das letras e das ciências é capaz de provocar mudanças na posição do estudante em relação aos conhecimentos. Sua finalidade é, pois, propiciar ferramentas para a reflexão e é nisso que reside propriamente o seu caráter crítico: em sua propriedade de permitir pensar o próprio pensamento (Brasil, 2006c).

É possível afirmar que o significado das OCN's, no caso destas disciplinas em particular, ultrapassa a sua função de normatizar conteúdos, já que representa, na etapa final da luta pela obrigatoriedade, uma referência oficial para catalisar sua sedimentação no ensino médio (Brasil, 2006c). Entendemos, portanto, esse documento como um ato normativo síntese que, em certa medida, mostra consolidações significativas ao se comparar o trâmite das duas disciplinas a partir da formulação original elaborada no primeiro PL e seus pareceres.

Ao colocar em relação as justificativas para o ensino religioso no ensino fundamental (elaboradas em 1997) e o conjunto dos argumentos em defesa da filosofia e sociologia como componentes curriculares para o ensino médio (elaborados lentamente entre 1997 e 2006), observamos mudanças nas referências que os fundamentam. Pouco a pouco, a cidadania – no caso dos esforços em favor da filosofia e sociologia – é menos exigente de uma dignificação da vida humana resultante da empatia e da afirmação do caráter transcendente da vida humana do que da autonomia resultante do aprendizado da crítica conceitual e social.

Considerações finais

A aproximação analítica entre os esforços para a formulação da educação em direitos humanos durante segunda metade dos anos de 1980, os pareceres em favor do ensino religioso em 1997 e os atos e documentos legais em defesa da curriculização da filosofia e sociologia produzidos entre 1997 e 2006 foram cruciais para a identificação de conexões de sentido.

O primeiro aspecto que convém destacar é o papel importante do ideário católico – em particular o da Teologia da Libertação – na formulação de ações educacionais para o Brasil em transição democrática. De início, esta importância manifestou-se na CJPSP, sob a liderança de Dom Paulo Evaristo Arns, e, nas décadas seguintes, revelou-se também na esfera legislativa federal. O deputado padre Roque, embora tenha sido um personagem marginal na vida política brasileira, foi protagonista do

impulso da atividade legislativa em favor da curricularização de disciplinas na educação básica. De algum modo (e precisamos compreender isso em pesquisas futuras), as iniciativas do padre parecem apontar para a eficácia (até mesmo política) do ideário da Teologia da Libertação no que tange à definição do currículo escolar nacional neste período no Brasil.

Nesse sentido, é importante observar que, se nos anos de 1980, o palco dessa arte-sania curricular acomodou certos setores da sociedade civil (a exemplo da CJPSP), a partir dos anos de 1990, após a promulgação da LDB, a arena passou a ser o Poder Legislativo Federal. E nesse novo espaço de disputas não pudemos deixar de observar que houve um consenso acerca dos benefícios da curricularização de campos de conhecimentos que convencionamos chamar de “humanidades”. Diferentes agentes, com posições distintas no gradiente político-ideológico, foram igualmente sensíveis ao “vocabulário de motivos”³ em defesa do ensino religioso, da filosofia e da sociologia. No caso particular da tramitação da filosofia e da sociologia, ainda que houvesse resistência, os agentes contrários não confrontaram argumentos relativos às propriedades das áreas de conhecimento, mas às condições para que o seu ensino fosse assegurado por profissionais especializados.

3. Termo cunhado por Wright Mills (2016).

Isto sugere que houve uma compreensão mais ou menos generalizada (e que, portanto, não ficou circunscrita a certos setores católicos, embora tenha sido pautada por seus agentes) de que a democracia exigia uma base cultural, intersubjetivamente forjada, cuja consolidação exigia institucionalização de disciplinas escolares especialmente dedicadas à tarefa de orientar e fomentar certos ideais e atitudes favoráveis à “humanização”. Indica também que a escola foi vista, nesse período, como importante agência para a refundação da comunidade política.

Nesse sentido, os argumentos analisados nos oferecem pistas importantes sobre as disposições consideradas necessárias para os novos padrões de relações democráticas. Na década de 1980, nos esforços para sistematizar fundamentos para a educação em direitos humanos no Brasil, percebemos que a proposição, ancorada nas ideias da Teologia da Libertação, apostava na dignificação da vida pelo caminho da empatia – disposição-chave que, uma vez apreendida, seria capaz de assegurar a pacificação e a democratização da sociedade.

Na elaboração dos PL’s e do parecer sobre ensino religioso de 1997 observamos um novo argumento: a defesa do caráter transcendente da vida. Mas essa transcendência se refere menos a uma perspectiva sobrenatural do que a uma afirmação da natureza supraindividual da existência humana.

O ensino religioso parece ter sido definido como o *locus*, no ensino fundamental, da afirmação do caráter social da vida humana e isso se desvelaria, por um lado, no reconhecimento da universalidade dos laços societários erguidos sobre sistemas compartilhados de crenças; por outro, no reconhecimento da diversidade cultural. Havia, pois, no horizonte de expectativas, o desejo de que as crianças ultrapassassem a ideia da associação religiosa familiar e reconhecessem a pluralidade de representações de mundo.

Já a longa arteficialidade (durante quase duas décadas de tramitação) dos sentidos das disciplinas filosofia e sociologia na etapa do ensino médio resultou em uma sistematização de argumentos concentrada na possibilidade da oferta de ferramentas para interpretar a diversidade e complexidade dos sistemas de conhecimento e de ação. A defesa de ambas as disciplinas convocava para a prática da crítica metódica das ideias e dos hábitos tradicionais e para a constituição de um sistema de julgamento racional do pensamento e das relações humanas. Sugere-se que a prática da cidadania se desvela no reconhecimento de formas divergentes de conhecimento e atuação no mundo.

Essas foram as competências reclamadas do conjunto das disciplinas analisadas aqui. Vamos ainda tentar sumarizar melhor os argumentos, reunindo de forma mais global os dados encontrados nas fontes aqui estudadas:

Nas justificativas para a institucionalização da educação em direitos humanos e do ensino religioso, os traços principais encontrados foram as seguintes:

- i.* percepção de estar diante de uma oportunidade histórica para romper com o passado violento;
- ii.* centralidade da religião na tarefa simbólica de dignificação da vida; e, por fim,
- iii.* potência transformadora da noção de empatia.

Já os argumentos para obrigatoriedade da filosofia e da sociologia, por sua vez, foram compostos pelos seguintes elementos:

- i.* complexificação crescente da vida social contemporânea, exigente de instrumentos mais sofisticados para interpretar e agir no mundo;
- ii.* centralidade do acervo filosófico e científico na tarefa de formação da consciência; e
- iii.* potência transformadora da crítica conceitual e social.

Com efeito, este repertório de argumentos (cujo sentido se vislumbra *a posteriori*, mas não se pode dizer que esses fundamentos foram rigorosamente coordenados) expressa importantes passos em direção à institucionalização de uma nova política do conhecimento escolar orientada para expectativa do desenvolvimento, desde a escola, de uma nova subjetividade baseada na consciência do outro e das variadas formas de representar e agir no mundo.

Os resultados deste artigo parecem agora apontar para uma tarefa indispensável: ampliar as condições para entender a instituição desta política de conhecimento escolar. Isso remete à formulação de uma agenda de pesquisas que se interesse pelos sentidos socialmente produzidos e compartilhados acerca das disciplinas agrupadas naquilo que convencionamos chamar de “humanidades”. Esse é, certamente, um tema pouco explorado, que permite vislumbrar tanto como foi se constituindo, do ponto de vista da política curricular, a tessitura de ideários democráticos, como possibilita ver, a partir de certos ideais de democracia, a elaboração dos conteúdos escolares.

Na perspectiva de uma sociologia do currículo (Young, 1971; Apple, 1982; Bernstein, 1996; Eggleston, 1977), entendemos que não é possível apartar as disputas e justificativas respectivas à definição de conteúdos educacionais dos modos de consciência sociopolítica. Compreendemos que os atos de elaboração do currículo escolar são objeto interessante não apenas para a história escolar como também para a história política. Currículos são pois a própria história política.

Nesse sentido, duas questões nos parecem imediatamente imperativas para análises futuras:

- i.* mapear detalhadamente proposições surgidas na segunda metade dos anos de 1980 para a curricularização de novos conteúdos relacionados às ciências humanas;
- ii.* “enfeixar” novos conteúdos (como história, cultura afro-brasileira e indígena, assim como música, por exemplo) a fim de percorrer mais amplamente o processo de formulação de uma educação mais “humana” ao longo dos anos 2000.

Estes estudos nos inspirarão a elaboração de novas hipóteses sobre as bases ideacionais das disputas que atualmente envolvem as representações dos conteúdos e das disciplinas aqui analisadas em um contexto atual bastante diverso, no qual conquistas democráticas estão sendo sistematicamente questionadas e o currículo escolar ganha novos objetivos, menos relacionados ao compromisso com a democracia e mais com a eficiência econômica.

Por fim, cumpre destacar que esse trabalho diz respeito às condições de aprendizado da própria sociedade, na mesma perspectiva proposta pelo sociólogo Klaus Eder (2001). As indagações que esta pesquisa suscita são: Como se aprende socialmente a democracia? O que precisa ser, também socialmente, “desaprendido” para a democratização da sociedade? E por que a sociedade não se transforma facilmente?

Essas perguntas nos conduzem inescapavelmente a um horizonte que exige perceber a educação em perspectiva mais ampliada, como fenômeno difuso que, como nos diz André Petitat (1994; 2011), é constituído das relações que ocorrem no entremeio das práticas normativas escolares. E ao pensar nisso, não podemos deixar de nos orientar para a crítica à ideia (bastante comum) de que a escola é a instituição responsável pela mudança da sociedade. Por isso, nossas pesquisas não perdem de perspectiva de que a constituição do currículo deve ser um processo abordado em conjunto com outras práticas de conhecimento na qual se desenvolvem capacidades valorativas, afetivas e cognitivas.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil nunca mais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARNS, Paulo Evaristo. *Discutindo o papel da Igreja*. Rio de Janeiro: Loyola, 1980.

AZEVEDO, Gustavo Cravo. *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9985/Disserta%20Gustavo%20Cravo.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>.

BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e cidadania*. São Paulo: Editora USP, 2019.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BERNSTEIN, Basil. *Estruturação do código pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. A produção sobre o ensino de sociologia escolar nos periódicos brasileiros on-line de estratos superiores, 1996-2017. In: MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). *Saberes e práticas do ensino de sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *As revoluções utópicas dos anos 60: a revolução estudantil e a revolução política na Igreja*. São Paulo, Editora 34, 2006.

CANCIAN, Renato. *Comissão Justiça e Paz de São Paulo: gênese e atuação política (1972-1985)*. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 2005.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pró-posições*. v. 27, n. 1, p. 93-110, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201607906>>.

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Enrique Dussel e a filosofia da libertação nos estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 16, n. 4, p. 631-641, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1679-395169213>>.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, p. 890-907, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018196128>>.

_____. Entronização do ensino religioso na Base Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016158352>>.

DULLO, Eduardo. Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia. *Pró-Posições*, v. 25, n. 3, p. 23-43, dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201407502>>.

DUSSEL, Enrique. D. *Filosofia na América Latina: filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1977.

EDER, Klaus. As sociedades aprendem, mas o mundo é difícil de mudar. *Lua Nova*, v. 53, n. 5, p. 5-28, 2001.

EGGLESTON, John. *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1977.

ELIAS, Norbert. *Escritos & ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. *A sociedade de corte. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *O Processo Civilizador*, v. 1: "Uma história dos costumes". Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. *Justiça e paz: memórias da Comissão de São Paulo*. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. “Paulo Freire: ‘nós podemos reinventar o mundo’”. Entrevista concedida a Moacir Gadotti. *Nova Escola*, v. 8, n. 71, p. 8-13, nov. 1993. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo>>.

FREITAS, Sabrina. *Educação em direitos humanos no Brasil: sentidos de sua construção*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/69433>>.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). *Dicionário histórico biográfico*. Roque Zimmermann. Verbete online. 2010. Disponível em: <<https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/roque-zimmermann>>.

MARENCO, André. Devagar se vai ao longe? A transição para a democracia no Brasil em perspectiva comparada. MELO, Carlos Ranulfo; SAÉZ, Manuel Alcántara (orgs.). *A democracia brasileira: balanços e perspectivas para o século XXI*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

MORAES, Amaury César. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*, v. 31, p. 359-382, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300004>>.

_____. Parecer sobre o ensino de filosofia e sociologia. *Mediações*, v. 12, n. 1, p. 239-248, jan./jun. 2007.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. *Da sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de sociologia*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/23807>>.

PETITAT, André. Educação difusa e relação social. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 365-377, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20798>>.

_____. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIDENTI, Marcelo. Ação Popular: cristianismo e marxismo. In: RIDENTI, Marcelo; AARÃO REIS, Daniel (orgs.) *História do marxismo no Brasil*, v. 5: “Partidos e organizações dos anos 20 aos 60”. Campinas: Editora Unicamp, 2002.

RODRIGUES, Catia Regina. *Arquidiocese de São Paulo na gestão de D. Paulo Evaristo Arns (1970-1990)*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SACAVINO, Susana. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis: Mauad, 2009.

SILVA, Humberto Pereira. *Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos – exame teórico-prático*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

TORRES; Faustino Teixeira; EGGERT, Edla; SAMPAIO, Plínio de Arruda (Orgs.). *Teologia da Libertação e educação popular a caminho*. São Leopoldo, RS: Cebi; Ceca; Celadec, 2006.

VELASCO, Patrícia Del Nero (Org.). *Ensino – de qual? – filosofia: ensaios a contrapelo*. São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2019.

VIVALDO, Fernando Vicente. *Educação em direitos humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

WEBER, Max. *A ética econômica das religiões mundiais: ensaios comparados de sociologia da religião*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora UnB, 1994.

WEFFORT, Francisco. *Por que democracia?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

WRIGHT MILLS, Charles. Ações situadas e vocabulários de motivos. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 15, n. 44, p. 10-20, 2016. Disponível em: <<https://www.cchla.ufpb.br/rbse/MillsArt.pdf>>.

YOUNG, Michael F. D. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

ZIMMERMANN, Roque. *O não ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

Fontes primárias

ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DOM DUARTE – SÃO PAULO.

AGUIRRE, Perez. *Carta de um grupo de audaciosos que quer educar em Direitos Humanos*, 1991. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

_____. *Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo*, 1988. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO (CJPSP). *Síntese de sua história e proposta de ação futura*, 1992. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 568. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

_____. *Projeto Educação em direitos humanos com Prefeitura Municipal de São Paulo*, 1989. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 295. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

_____. *O ensino dos direitos humanos – memória de uma utopia*, 1988. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

_____. *Educação em direitos humanos*, 1988a. Fundo da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. Pasta 125. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo, SP.

_____. *Síntese de sua história e proposta de ação futura*, 1988b. Fundo da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. Pasta 543. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo, SP.

_____. *Projeto de educação em direitos humanos da Comissão Justiça e Paz*, 1987a. Fundo da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, pasta 125. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

_____. *Síntese de sua história e proposta de ação futura*, 1987b. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 543. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

FERNANDEZ, Enrique. *O ensino dos direitos humanos: memória de uma utopia*. In: COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO (CJPSP) (Org.). Conjunto completo de apostila do curso de monitores, 1998. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

OLGUIN, Letícia. *Enfoques metodológicos no ensino e aprendizagem dos direitos humanos*. In: COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO (CJPSP) (Org.). Conjunto completo de apostila do curso de monitores, 1998. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

Leis, projetos de lei e documentos oficiais

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio, a partir da edição da Lei no 11.684/2008, que alterou a Lei n. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara da Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm-documents/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>.

_____. Parecer CNE/CEB n. 38/2006. Inclusão obrigatória da filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação, Câmara da Educação Básica. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>.

_____. Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Federal de Educação; Câmara da Educação Básica, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio, v. 3: “Ciências Humanas e suas tecnologias: conhecimentos de sociologia”. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>.

_____. Apensados ao Projeto de Lei n. 3.178. Brasília: Câmara de Deputados. 1997. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?-codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997>.

_____. Projeto de Lei n. 2.757, de 1997. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=61CDEBE256E0069DB71E2566E4BBBA9F.node1?codteor=1132296&filename=Avulso+-PL+2757/1997>.

_____. Projeto de lei n. 2.997, de 1997. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegrada;jsessionid=899E9618762D22BC438BACABE2D21E7D.proposicoesWebExterno2?codteor=1132419&filename=Dossie+-PL+2997/1997>.

_____. Lei n. 9.475 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil, 1997c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

_____. Projeto de Lei n. 3.178, de 1997. Brasília: *Diário Câmara dos Deputados*, n. 15307, 1997d. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD07JUN1997.pdf#page=73>>.

_____. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

