

**ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: O  
DESENVOLVIMENTO DESTES CONCEITOS NAS AULAS DE FILOSOFIA E  
SOCIOLOGIA**

**ETHICS, CITIZENSHIP AND HUMAN RIGHTS IN SCHOOL: THE  
DEVELOPMENT OF THESE CONCEPTS IN THE LESSONS OF  
PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY**

Elenilson José Mazari\*

**RESUMO**

Temas como ética, cidadania e Direitos Humanos encontram-se, ou ao menos podem encontrar-se, de várias maneiras no currículo escolar, em todos os níveis, sobretudo de forma interdisciplinar ou transdisciplinar. Observa-se, porém, a escassez de discussões que nos levem até componentes curriculares que trabalhem estas ideias de maneira mais direta, efetiva e não implícitas em outros assuntos. Desde 2008, as disciplinas de Sociologia e Filosofia tornaram-se obrigatórias no Ensino Médio no Brasil e estas trazem conteúdos que tratam diretamente a ética, a cidadania e os Direitos Humanos. A partir de questionários aplicados aos professores das disciplinas supracitadas, em escolas da rede pública e privada, foi possível verificar como os temas são abordados e absorvidos pelos alunos. Como resultado mais importante, o estudo mostra que os professores conseguem atingir os alunos de maneira que estes passam a identificar tais temas no cotidiano e olhar a realidade que estão inseridos de maneira mais crítica e ativa.

**Palavras-chave:** Ética. Cidadania. Educação em Direitos Humanos. Ensino de Sociologia. Ensino de Filosofia.

**ABSTRACT**

Topics such as ethics, citizenship and Human Rights are, or at least may find themselves in various ways in the school curriculum at all levels, especially in an interdisciplinary or transdisciplinary. There are, however, a shortage of discussions that lead us to curriculum components that work these ideas in a more direct, effective and not implicit in other subjects. Since 2008, the disciplines of sociology and philosophy became mandatory in high school in Brazil and these bring content directly address the ethical, citizenship and human rights. From interviews with the teachers of the courses above in public schools and private, it was possible to see how the issues are addressed and absorbed by students. As a result most importantly, the study shows that teachers can reach students so that they start to identify these issues and look at the everyday reality that are embedded in a more critical and active.

**Keywords:** Ethics. Citizenship. Human Rights education. Teaching Sociology. Teaching Philosophy.

---

\* Professor de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. [lemazari@yahoo.com.br](mailto:lemazari@yahoo.com.br)

## **Introdução**

Nas últimas décadas, com a ampliação da oferta de educação básica e, conseqüentemente, da formação escolar de sua população, o Brasil vem investindo de forma mais consistente no Ensino Médio, nível que até pouco tempo não atingia a grande maioria dos brasileiros (BRASIL, 2012).

A função desta fase escolar é muito debatida e vai desde a formação para o mercado de trabalho, até o preparo para o vestibular e posterior ingresso no Ensino Superior. Apesar de controversas, os defensores destas visões, em geral, concordam que o Ensino Médio deve formar para a construção da cidadania e efetivação dos direitos sociais a partir do acúmulo de conhecimento e de uma visão crítica a respeito do mundo em que se vive (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 incluiu o Ensino Médio como parte obrigatória da escolarização básica. Este ato simboliza um avanço dos investimentos governamentais nesta modalidade, além de demonstrar que a demanda de alunos que buscam por mais tempo de ensino vem aumentando (BRASIL, 2012).

Ainda neste contexto, só crescem as discussões sobre o real papel do Ensino Médio, já que muitos estudiosos e até mesmo o governo federal, convergem que várias destas funções estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/96) não são cumpridas por serem muito amplas. É neste sentido que o governo vem investindo maciçamente para dar uma identidade ao Ensino Médio que corresponda às realidades em que se inserem os jovens pelo país, em geral, bastante heterogêneas (BRASIL, 2012).

A mesma LDB traz em sua redação a importância de conhecimentos sociológicos e filosóficos para a formação do estudante do Ensino Médio. Porém, pela maneira como foi escrita, em 1996, a lei não colocou estas disciplinas como obrigatórias no currículo escolar, mas sim, deixou aberto para que seus conteúdos fossem desenvolvidos de maneira interdisciplinar em meio a outras ciências humanas (BRASIL, 1996).

No momento de promulgação desta LDB, as lutas pela inclusão destes conhecimentos no currículo como disciplinas se intensificaram, já que a presença/ausência da Sociologia e da Filosofia na escola está muito ligada à presença/ausência da democracia na política brasileira (MORAES, 2011).

Sendo assim, entre diversas idas e vindas, iniciadas ainda no século XIX, a Lei 11.684 de 2008 altera o artigo 36 da LDB/1996 e torna a Sociologia e a Filosofia

disciplinas obrigatórias nas três séries do Ensino Médio em todo o Brasil. Este ato simboliza um novo momento de grande relevância para a educação nacional (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011).

A partir de então, a educação média brasileira tem novos desafios: como transpor os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos pela Sociologia e Filosofia para o ambiente escolar? Como levar estes conteúdos à sala de aula de forma interessante e significativa para que estes possam cumprir a missão de tornar os alunos mais conscientes e críticos de sua realidade?

De acordo com o contexto apresentado, percebe-se que a identidade do Ensino Médio vem sendo muito debatida e o retorno da Sociologia e da Filosofia ao currículo é recente e, por isso, existem poucos trabalhos que investigam a relação destas disciplinas com a abordagem do professor e a absorção de seus conteúdos por parte dos alunos (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011).

A pesquisa a seguir procurou estabelecer esta relação buscando investigar especificamente como os conceitos de ética, cidadania e Direitos Humanos estão presentes nestas disciplinas de forma direta e não transversalmente como muitas vezes sugere-se em outros componentes curriculares.

Para isso, foram reunidas e sistematizadas as impressões e opiniões de professores de Sociologia e/ou Filosofia a respeito de sua formação até as possíveis mudanças de postura de alunos que entram em contato mais aprofundado com os conceitos focados.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por ser frequentemente utilizada para contextualizar e analisar criticamente os dados quantitativos a partir de diversas percepções dos fenômenos (MANNING, 1979).

Foram escolhidos professores de Sociologia e Filosofia por se tratar de profissionais que lidam diretamente com os conceitos de ética, cidadania e Direitos Humanos.

## **Os conceitos de ética, cidadania e Direitos Humanos: definições e presença na escola**

### **Ética**

Desde a Grécia Antiga, os filósofos pensam a ética e, por isso, com o passar do tempo, diversas ideias foram sendo relacionadas a tal conceito. A ética não pode deixar

de ter a concepção filosófica de que o homem é um ser social, cultural e criador (CAMPOS, 2002).

Para Segre e Cohen (2002), ser ético é conseguir entender as questões em que estamos envolvidos e lidar com elas de forma coerente. A ética pode ser entendida tanto como o estudo de ações e costumes, quanto o próprio comportamento humano. Didaticamente, o estudo da ética, enquanto ciência, é dividido em dois campos: o dos problemas fundamentais (liberdade, consciência, moral, bens, valores, etc.) e das questões específicas (profissional, política, sexual, etc.). Apesar desta distinção, na prática, estes campos se desenvolvem concomitantemente (VALLS, 1989).

Se a sociedade está em constante transformação, seus hábitos também mudam e, conseqüentemente, o que se aceita como certo ou errado torna-se relativo de acordo com o tempo e grupos que nos referimos. A ética consiste, portanto, em submeter-se ao comportamento vigente em determinado tempo e espaço. E não somente os comportamentos variam, mas também, os valores que os acompanham (VALLS, 1989).

As reflexões sobre o comportamento humano começaram na Grécia Antiga quando Sócrates (470-399 a. C.) é acusado de corromper a juventude por fazê-la pensar sobre a forma como se vivia. Tendo em vista que os gregos criaram regras para serem obedecidas e não questionadas, Sócrates foi condenado à morte. Séculos depois, este pensador foi chamado de “fundador da moral” (termo utilizado aqui como sinônimo de ética) (VALLS, 1989).

Em relação à educação brasileira, a ética é um tema presente desde a colonização, com os jesuítas. Em 1826, quando ainda não havia um currículo escolar nacional, o Império já estabelecia que deveriam ser ensinados “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Em 1942, já com um currículo constituído, a ordem era a formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista do aluno. Em 1971, a LBD instituiu a “Educação Moral e Cívica” como área de conhecimento no Brasil. Apesar de introduzir a discussão dos valores na escola, estas leis tinham como base os princípios do seu tempo e por isso são muito criticadas, pois eram fortemente ligadas à ideologia do governo militar (BRASIL, 2007).

Educação e ética são temas intrínsecos, pois também cabe à escola prover condições para que os estudantes sejam capazes de refletir e posicionar-se acerca dos valores que norteiam a sociedade em que vive e, possa ainda, agir de acordo com eles. Dessa forma, um currículo escolar que envolva a ética deve levar em conta a sociedade em que esta escola está inserida (BRASIL, 2007).

Em documentos oficiais recentes sobre educação (BRASIL, 2007) que abordam a questão ética, a base para entender estes valores, deve ser a Constituição Federal de 1988. Ela apresenta, já em seu primeiro artigo, o princípio de que os brasileiros, sem distinção, merecem tratamento digno.

É neste sentido que hoje os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam a ética como dever da escola, visando uma formação do aluno que priorize sua boa convivência em relação à sociedade em que está inserido. Estes valores estão em tudo o que compõe a escola, abrangendo desde a postura do professor, as relações estabelecidas entre os alunos e a maneira como se avalia até a organização institucional. Por esta razão, defende-se que a ética não seja um tema implícito e pouco recorrente, mas sim que ele seja pensado por toda a comunidade escolar e passado de forma direta ao aluno. Se for tarefa da sociedade fazer cumprir sua ética, também é tarefa da escola (BRASIL, 2007).

### **Cidadania**

A cidadania é um dos grandes conceitos do pensamento ocidental, porém não é de simples definição, por se tratar de algo em constante mudança. Essa ideia é intrínseca à política por fazer parte de um modelo de sociedade e comunidade que queremos (MOUFFE, 1993).

Assim como a política, a cidadania surge na polis grega se constituindo não só como uma herança dos antepassados, mas também como algo a ser aspirado para o presente e futuro com distintas concepções e práticas (LISTER, 1997).

Atualmente, vivenciam-se diversos desafios perante a cidadania, tendo em vista sua crescente abrangência e as reivindicações de grupos que pretendem conquistar a igualdade na prática. Os movimentos sociais possibilitam a reflexão constante sobre a aplicação da cidadania frente a uma sociedade excludente (ROMERO, 2001).

Essa transformação constante da cidadania faz com que ela seja, na atualidade, grande aliada da democracia. Por meio dela torna-se possível a participação assídua da vida cívica e a construção de sociedades mais justas. Os cidadãos têm, portanto, não só deveres a cumprir, mas também direitos que os beneficiam e os fazem sentirem-se parte de uma comunidade cidadã numa perspectiva integradora (REIS, 2000).

Também neste contexto é que aparecem os desafios de se educar para a cidadania. Para Lodi e Araújo (2007), ser cidadão é agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça e saber usar o diálogo nas mais distintas situações. Os autores

defendem que estes valores podem ser desenvolvidos pela escola e, portanto, aprendidos pelos alunos neste ambiente.

Para uma melhor aprendizagem, o estudante deve entrar em contato com situações que vivencia em seu cotidiano e que possa utilizar de seus valores para decisões e julgamentos autônomos. Cabe também aos adultos envolvidos neste processo, a revisão de seus conceitos e do ambiente escolar, já que as relações que estabelecem entre si e com os alunos também são essenciais como exemplos e para a formação de uma escola cidadã (LODI; ARAÚJO, 2007).

Em relação à prática da cidadania na escola, mais especificamente no Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2008, p. 22) afirmam que:

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais.

Por sua natureza própria, as Ciências Humanas e a Filosofia constituem um campo privilegiado para a discussão dessas questões. Mas, não se deve perder de vista que a cidadania não deve ser encarada, no Ensino Médio, apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. (BRASIL, 2008)

A escola é, portanto, um importante meio para se ensinar, discutir e praticar a cidadania. Por isso, a LDB de 1996 estabelece como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

### **Direitos Humanos**

No contexto pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou, em 10 de dezembro de 1948, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” almejando que os horrores deste conflito não se repetissem e que em todos os casos a questão humana fosse colocada em primeiro lugar. Este se apresenta como um documento de suma importância tendo em vista que sintetiza os direitos discutidos há séculos e ainda trata os homens e as mulheres a partir da perspectiva da igualdade e liberdade (FRANZOI, 2003).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é escrita neste contexto, porém não se resumem a ele, já que constitui a representação da construção humana por sua dignidade. Nesse caso, a busca pela universalidade demonstra a busca pela solidificação

de uma ideia única de ser humano, que não se detenha às diferenças sociais, étnicas, sexuais, religiosas, etc. (PIOVESAN, 2005).

Nos anos seguintes à Declaração, iniciam-se ao redor do mundo movimentações para torná-las práticas, o que envolve desde mobilizações sociais até elaboração de tratados e compromissos por parte das nações. O grande número de países que aderiu à Declaração Universal dos Direitos Humanos simboliza um consenso internacional a respeito da importância do tema (PIOVESAN, 2005).

No Brasil, a raiz colonial fixou ideias como o racismo, o sexismo e os privilégios sociais de maneiras muito intensas. Enquanto os Direitos Humanos se consolidavam em parte do mundo, nosso país vivia o regime militar (1964-1985) que não tinha tais direitos como base. Com a tomada de consciência por parte da população, surgem grupos que têm como principais argumentos os Direitos Humanos. É o caso do Movimento Nacional de Direitos Humanos, de 1982.

É nesse sentido que, após, a abertura política, a Constituição de 1988 representa o desejo do Brasil em afirmar os Direitos Humanos. A década de 1990 foi marcada por fortes mobilizações e compromissos assumidos pelo Brasil que buscavam a consolidação dos direitos conquistados (CERIS, 2007).

Desde então, o Brasil elaborou três Programas Nacionais de Direitos Humanos. O primeiro, lançado em 1996, buscava analisar os direitos civis e políticos dez anos após o fim da ditadura militar. O segundo, de 2002, incorporou discussões em relação aos direitos sociais, econômicos e culturais. Por fim, o terceiro, de 2008, foi publicado após 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e incluiu diversos setores da sociedade buscando superar diversas formas de desigualdade (BRASIL, 2009).

Em relação à educação, entende-se que esta pode estimular a busca pelos Direitos Humanos voltando-se para a construção de uma cidadania democrática ativa e a busca da igualdade. Nesse sentido, a escola deve buscar a viabilização de práticas de valores que levem a estes conceitos (CARVALHO, 2007).

O desafio desta questão está justamente na prática destes conceitos, já que envolvem rígidas posturas éticas. Dentro da escola, trata-se de enfrentar problemas que são comuns a estes ambientes na atualidade e na sociedade como um todo. Para Carvalho (2007), os Direitos Humanos devem ser tratados na forma de vivências e não de maneira abstrata. Para o autor, as discussões filosóficas e sociológicas podem cumprir este papel partindo de uma rica base teórica.

Em maio de 2012, o governo brasileiro publicou as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. O documento busca levar, de forma efetiva, os Direitos Humanos para a escola e trata a Educação em Direitos Humanos como eixo fundamental na educação nacional. Em seu artigo 3º, é afirmado que a Educação em Direitos Humanos tem como um de seus princípios a democracia na educação (BRASIL, 2012).

O trabalho com projetos escolares que envolvam os Direitos Humanos atinge também os professores que passam a repensar suas concepções e formas de atuação. A respeito dos alunos, espera-se que eles se tornem cidadãos comprometidos com valores fundados em uma sociedade democrática e igualitária (CARVALHO, 2007).

### **Filosofia e Sociologia na escola: breve histórico**

A educação formal no Brasil teve seu início a partir da chegada dos jesuítas, ocorrida em 1549 no contexto da colonização portuguesa. A principal função da Companhia de Jesus nas colônias era a catequização dos povos e o fortalecimento da Igreja Católica (ALVES, 2002).

Os cursos organizados pelos jesuítas eram divididos em quatro graus: elementar, humanidades, artes e teologia:

[...] no curso de artes, também chamado de ciências naturais ou curso de filosofia, ensinava-se, durante três anos, lógica, física, matemática, ética e metafísica. Aristóteles era, como em todos os colégios, o principal autor estudado. Esse curso conferia os graus de bacharel e licenciado [...]. (CUNHA, 1980, p. 27).

A Filosofia ensinada na colônia estava impregnada da ideologia jesuíta. Por isso, ainda que autores clássicos como Aristóteles fossem estudados, tomava-se cuidado com os conceitos disseminados para que estes não fossem contra os princípios do catolicismo. Além disso, apenas os filhos da aristocracia colonial tinham acesso a este tipo de ensino (ALVES, 2002).

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias em 1759 pelo Marquês de Pombal, deu-se início a uma série de reformas foram iniciadas, inclusive educacionais. Nesse contexto, nenhuma estrutura substituiu a escolarização consolidada pelos jesuítas e a educação na colônia sofreu com a falta de uma sistematização do ensino. Os cursos de Filosofia perderam sua organização sendo desenvolvidos em locais fora dos colégios. Nesse período, o que havia era uma Filosofia muito vinculada às ciências naturais (ALVES, 2002).

Após a Independência do Brasil (1822), o Estado toma para si a responsabilidade de organizar a estrutura educacional. Naquela época, os exames para ingresso nos cursos de Direito exigia, entre outros, conhecimentos de Filosofia Racional e Moral, sendo que “a Filosofia Racional forneceria aos estudantes meios de pensar, aquilatar o acerto ou erro das proposições; e a Filosofia Moral seria o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência” (CUNHA, 1980, p. 112).

Um regulamento aprovado em 1838 dispunha que a Filosofia seria ensinada na quinta e sexta séries das oito obrigatórias à formação dos estudantes. Em 1841, com uma reestruturação, a Filosofia passa a compor um ensino mais enciclopédico, porém manteve-se seu caráter propedêutico, como desde o início de sua introdução na educação brasileira (ALVES, 2002).

No contexto da Proclamação da República no Brasil, em 1889, e da disseminação do positivismo de Augusto Comte, a Sociologia consolidava-se como ciência e também muito se discutia sobre sua inserção na escola. Sendo assim, a partir das próximas décadas, a Sociologia e a Filosofia unem-se como disciplinas que passam por diversos momentos de presença/ ausência no currículo nacional (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011).

Já na República, em 1890, Benjamin Constant propôs uma Reforma, muito influenciada pelo positivismo, que tratou o currículo de forma disciplinar. Ainda que tal proposta não tenha sido praticada de imediato, cabe ressaltar que a Filosofia não estava presente entre as disciplinas sugeridas, mas constava a disciplina Sociologia Moral (ALVES, 2002).

Em 1915, na Reforma Carlos Maximiliano, o Ensino Médio passou a ter um caráter de formação para o vestibular e por isso a Sociologia e a Filosofia tornaram-se facultativas. Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, o Ensino Médio toma outra conotação: a de formação para a vida. Assim, a Sociologia e a Filosofia retornam a esta modalidade de ensino (DUTRA; PINO, 2010). Nessa época, ambas as disciplinas passam a integrar os exames de ingresso no Ensino Superior (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011).

A presença da Sociologia e da Filosofia na escola justificava-se duplamente: conhecer a realidade e nela poder intervir (SANTOS, 2004). Nesse período, a formação de professores de Sociologia e Filosofia ainda era muito precária no país e comumente eram vistos advogados, engenheiros e médicos atuando para suprir esta carência (MORAES, 2011).

Em 1931 foi aprovada a Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931), logo após Getúlio Vargas tomar o poder e criar o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Surgem, então, os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELPS) e da Universidade de São Paulo (USP). Apesar de se consolidar neste período na USP, o primeiro curso de Filosofia no Brasil data de 1908, com a fundação da Faculdade São Bento que, em 1946, foi incorporada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Esses cursos, porém, visavam à formação de pesquisadores e não de professores, tornando mais difícil a solidificação das licenciaturas (MORAES, 2011).

A Reforma Capanema (Decreto n. 4.244/42), de 1942, pôs fim à obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no Ensino Secundário (atual Ensino Médio). Diversos grupos colocavam-se contra ou a favor à permanência das disciplinas que, desde então, mostravam dificuldade em se solidificar na escola. Sobre a Sociologia, em 1954, Fernando de Azevedo (1955, p. 64) escreveu:

Confesso, porém, que, dada a complexidade de nossa ciência e o grau insuficiente de sistematização de conhecimentos sociológicos no estado atual e em razão dos perigos de deturpação a que ainda está exposto o seu ensino entre nós, seria preferível conceder lugar preponderante, no currículo do ensino secundário, às ciências físicas e experimentais, já constituídas e mais avançadas, que já atingiram um alto grau de precisão nos seus conceitos e nos seus métodos, e cujo papel na educação geral dos espíritos se exerceria mais facilmente pela compreensão das leis essenciais que governam a natureza e pela explicação dos mais simples desses fenômenos e dos princípios fundamentais de teorias mais ao alcance de adolescentes.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil, aprovada em 1961 (Lei n. 4.024/61), não alterou o tratamento em relação à Sociologia e a Filosofia e as manteve como disciplinas opcionais entre tantas outras. Na prática, a Sociologia e a Filosofia mantinham-se fora do currículo escolar. Sendo assim, percebe-se que, diferente de uma ideia muito disseminada pela sociedade no período de redemocratização, estas disciplinas não foram retiradas da escola pelo Golpe Militar (1964) e também não foram substituídas pela disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP), pois esta já constava como disciplina obrigatória na LDB de 1961 (MORAES, 2011).

Para Moraes (2011), até o início da década de 1960, a Sociologia e a Filosofia eram vistas mais como formativas do que ideológicas. Esta segunda conotação foi dada, sobretudo, no governo militar (1964-85) quando diversos movimentos defendiam o

volta de ambas as disciplinas para a escola argumentando que estas seriam importantes para a tomada de consciência da população e consequente redemocratização do país.

Uma nova LDB, de 1971 (Lei n. 5.692/71), focava a educação no ensino técnico e na formação para o trabalho, por isso a Sociologia e a Filosofia continuaram suprimidas e alguns de seus temas continuaram sendo desenvolvidos ideologicamente por outras disciplinas cujo enfoque era no civismo e na disseminação da ideologia militar (DUTRA; PINO, 2010).

Ainda assim, a volta da Sociologia e da Filosofia à escola ocorreu na década de 1980, período em que o governo militar demonstrava suas fragilidades e que culminaram em seu fim em 1985. Ainda em 1982, com a Lei n. 7.044/82, os próprios militares realizaram uma mudança na legislação educacional abrindo espaço para uma escola média de formação geral. A Sociologia e a Filosofia continuaram como disciplinas opcionais, mas, ainda assim, aos poucos, se fizeram presentes nas escolas secundárias do país (MORAES, 2011).

O Estado de São Paulo saiu à frente elaborando, em 1986, uma proposta curricular para a Sociologia e para a Filosofia. A aproximação com o cotidiano do aluno, incorporados a temas clássicos das disciplinas foram o eixo norteador de ambas as estratégias didáticas (TAKAGI, 2007).

Aos poucos, esta tendência foi sendo seguida por vários outros estados, mas em 1994, o Estado de São Paulo, com um novo governo, passou a reduzir a carga horária, e as disciplinas não obrigatórias, como a Sociologia e a Filosofia, foram perdendo espaço. Em alguns estados a situação fica instável, pois sempre é ameaçada por uma solidariedade a uma política federal (MORAES, 2011).

O primeiro passo para a volta da Sociologia e da Filosofia nas escolas foi dado em 1996 com a terceira e mais recente LDB, que destacou que os conceitos filosóficos e sociológicos deveriam fazer parte dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do Ensino Médio. Porém, da forma como foi redigida, a lei em questão deixava aberto para que tais teorias fossem introduzidas em outras disciplinas de acordo com os conteúdos, ou de forma transversal (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011).

No ano de 1997, o deputado Padre Roque Zimmerman (PT-PR) elaborou um projeto de lei que começou a tramitar na Câmara, cujo intuito era que a Sociologia e a Filosofia se tornassem disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Na época, o autor do projeto de lei argumentou que estes conteúdos não seriam abordados de forma

satisfatória por outras disciplinas e por isso deveriam tornar-se disciplinas independentes (MORAES, 2011).

Com muita dificuldade, o projeto foi aprovado no Senado no ano 2000, mas, ironicamente, foi vetado pelo presidente-sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Este argumentava que tal lei acarretaria muitos gastos para os governos além de não haver no Brasil demanda de professores suficientes para darem conta de preencher as vagas que seriam criadas (MORAES, 2011).

Em 2006, o Congresso aprovou o Parecer 38/2006 que versava sobre a inclusão da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, porém, o Estado de São Paulo recorreu, justificando que tal medida feria a autonomia dos órgãos estaduais de educação (MORAES, 2011).

Após aproximadamente mais dois anos de discussão, em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.684/08, que altera o artigo 36 da LDB, as duas disciplinas passaram a compor o currículo obrigatório a todas as séries do Ensino Médio em todo o Brasil. Desde então, buscam sua consolidação com diversos outros debates, como a formação do professor destas áreas e os conteúdos a serem ensinados (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011).

### **Perfil dos Professores**

A partir de um questionário aplicado a 35 professores de diferentes redes (públicas e particulares) e distintas localizações, buscou-se uma análise dos dados revelados por estes de forma não ideológica e não conduzida.

No Estado de São Paulo, onde residem e trabalham os entrevistados, a educação pública só permite a contratação de professores efetivos que tenham formação específica na área lecionada. Isso quer dizer que os professores de Filosofia devem ser filósofos e os professores de Sociologia devem ter formação na mesma área ou em Ciências Sociais (que engloba também a Antropologia e a Política) (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011). No caso das escolas particulares a situação é mais simples. As escolas podem contratar professores formados em outras áreas e até mesmo bacharéis para lecionarem.

As respostas dadas permitem observar que menos da metade dos professores questionados teve contato direto com as definições dos conceitos de ética, cidadania e Direitos Humanos. Em se tratando de cursos que formam profissionais que lecionarão Filosofia e Sociologia, este é um dado preocupante.

A maioria dos professores acredita que os temas em questão são amplamente trabalhados a partir das diretrizes estabelecidas pela rede em que lecionam nas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Por outro lado, os profissionais não veem estes temas desenvolvidos transversalmente em outras disciplinas, o que vai contra as determinações do MEC contidas nos PCN de 2008.

Nessa perspectiva, os professores afirmam que estes conceitos poderiam ser discutidos mais profundamente em sala de aula, o que pode refletir na pouca absorção e prática destes ideais por parte dos alunos. Ainda assim, os profissionais são otimistas e acreditam que os alunos conseguem mudar sua postura a partir destas aulas e discussões geradas.

Segundo os PCN (BRASIL, 2008), a abordagem destes conceitos deve focar na formação de um cidadão crítico, capaz de pensar sobre sua vida e as relações em que está inserido. Os dados nos revelam que a minoria dos entrevistados acredita que este trabalho está se consolidando.

Parte significativa dos professores afirma que já conduziram projetos onde a ética, a cidadania e os Direitos Humanos eram os conceitos norteadores e que atingiram resultados satisfatórios no sentido de envolver o aluno a partir destas perspectivas dentro e fora da sala de aula.

A partir dos depoimentos, percebe-se que alguns dos professores participantes mantêm uma relação muito próxima com os temas em questão nesta pesquisa. Em muitos casos fica claro que estes profissionais estão trabalhando de acordo com a forma como o MEC define a ética, a cidadania, os Direitos Humanos e seu desenvolvimento na escola.

Em 2007, a Secretaria de Educação Básica publicou o documento: “Ética e cidadania: construindo valores na sociedade”, onde determina o trabalho com tais conceitos. Segundo esta definição, aprender a ser cidadão é algo que deve ser desenvolvido na escola, pois os estudantes devem ter esta postura em suas mais diversas relações, dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 2007).

### **Considerações Finais**

A partir dos argumentos expostos neste artigo, é possível vislumbrar que a educação brasileira vem aprofundando sua preocupação acerca do desenvolvimento de temas como ética, cidadania e Direitos Humanos de várias formas, inclusive nas disciplinas de Sociologia e Filosofia.

São assuntos presentes na História da humanidade há séculos. No caso dos conceitos de ética e cidadania, estes são temas pensados desde a Grécia Antiga por diversos autores considerados clássicos ainda hoje. Já os Direitos Humanos foram oficializados mais recentemente, em meados do século XX, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial.

Atualmente, percebemos que os três conceitos focados estão presentes na educação brasileira na busca de uma postura ideal por parte dos alunos em relação à própria vida e ao convívio em sociedade. Diversas leis e documentos produzidos pelo Governo Federal têm suas teorias neste sentido como a Constituição de 1988, a LDB de 1996, os PCN, PNE, PNDH, entre outros.

Percebe-se assim, um grande aparato legal na busca da garantia dos direitos, de uma educação igualitária e democrática. Também neste rumo, a inclusão da Filosofia e da Sociologia em 2008 no currículo do Ensino Médio representa uma vitória para a educação brasileira.

São estas disciplinas que trabalham a ética, cidadania e Direitos Humanos de maneira direta, como conteúdo no currículo e não apenas como tema transversal. Busca-se assim um maior entendimento e absorção destes valores no cotidiano do aluno.

Os dados aqui apresentados e discutidos mostram uma lacuna na formação dos professores, já que menos da metade deles cursou disciplinas que tratavam diretamente da ética, cidadania e Direitos Humanos. Ainda assim, por exigência do currículo, quase a totalidade destes profissionais afirma que desenvolvem estes conceitos em suas aulas. Este é um ponto problemático, pois, com formação escassa nesta área, será difícil consolidar uma educação que forme para posturas éticas, cidadãs e focadas nos Direitos Humanos.

Assim, é preciso que a ética, a cidadania e os Direitos Humanos não estejam apenas sistematizados no currículo escolar, mas sim nas práticas escolares que se iniciam nas discussões entre os profissionais e continuam em sala de aula. É muito importante que a postura de todos os envolvidos na educação esteja na mesma direção das teorias desenvolvidas para, de fato, transformar a sociedade.

Por fim, estas questões devem estar presentes na escola por sua função primordial de formação. Aqui, inclui-se a formação para uma vida justa, digna e crítica onde cada indivíduo possa valorizar o ser humano em sua essência dentro e fora da escola.

## Referências

- ALVES, D.J. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARAÚJO, U. F.; LODI, L. H. Ética, cidadania e educação – escola, democracia e cidadania. In: BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília – DF, 2007.
- AZEVEDO, F. Discurso de encerramento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1955.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências Humanas. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH – 3).** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. **Constituição Federal Brasileira (1988).**
- BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília – DF, 2007.
- BRASIL. Lei 11.684/08, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, M.; GREIK, M.; VALE, T. História da ética. **CienteFico**, Salvado, ano II, v. 1, p. 29-39, ago./dez. 2002
- CARVALHO, J. S. F. Educação e direitos humanos: formação de professores e práticas escolares. In: BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília – DF, 2007.
- COLETÂNEA CERIS. **Direitos humanos no Brasil 2: diagnóstico e perspectivas.** São Paulo: Mauad Editora, 2007.
- CUNHA, L. A. **A Universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, MORAL E POLÍTICA. **Cidadania.** Instituto de Filosofia da linguagem, 2010.
- DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N.S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Goiânia, ano XXI, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.
- DUTRA, J. C; PINO, M. A. B. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 85-93, jan./jul. 2010.
- FRANZOI, J. G. A. Dos direitos humanos: breve abordagem sobre seu conceito, sua história, e sua proteção segundo a constituição brasileira de 1988 e a nível internacional. **Revista Jurídica CESUMAR**, Maringá, v. 3, n. 1, p. 373-390, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- LISTER, R. **Citizenship: feminist perspectives.** London: Macmillan, 1997.

- MAANEN, J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 527-538, dec. 1979.
- MANNING, P. K. Metaphors of ten fields: varieties of organizational discourse. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 660-671, dec. 1979.
- MEUCCI, S. O significado dos cursos de Sociologia nos cursos secundários no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE SOCIÓLOGOS, 12., 2002, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2002.
- MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2001.
- MOUFFE, C. **The return of the political**. Londres / Nova York: Verso, 1993.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 61-65, segundo semestre 1996.
- PIOVESAN, F. Ações afirmativas na perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.
- POPE, C.; MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. **British Medical Journal**, London, n. 331, p. 42-45, 1995.
- REIS, J. **Cidadania na escola: desafio e compromisso**. Lisboa: Colibri, 2000.
- SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180.
- SCHRIJNEMAEKERS, S. C.; PIMENTA, M. M. Sociologia no Ensino Médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo faz escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423, set./dez. 2011.
- SEGRE, M.; COHEN, C. **Bioética**. São Paulo: Edusp, 1995.
- TAKAGI, C. T. T. **Ensinar sociologia: análise dos recursos didáticos**. 2007. 277 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- VALLS, A. L. M. **O que é ética?** São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção primeiros passos).