

## Potencialidades e limitações da educação política no currículo escolar brasileiro: um resgate histórico e uma análise de contexto<sup>1</sup>

ANDRESSA PELLANDA

■ A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados realizou, no dia 23 de março de 2015, uma audiência pública para discutir denúncias sobre a existência de “doutrinação política e ideológica nas escolas”. O deputado Izalci (PSDB-DF) propôs o debate argumentando que estudantes e pais se preocupam com o “grau de contaminação político-ideológica” dos colégios brasileiros, em que professores doutrinarium seus alunos sob o pretexto de transmitir uma visão crítica da realidade.

O deputado Izalci (PSDB-DF) é autor do Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escola sem Partido”, especificando diretrizes para o que deve ser lecionado ou não nas escolas, praticado ou não pelos docentes, ou incluído ou não em materiais didáticos e programas pedagógicos, de acordo com o que supostamente feriria a “neutralidade” da educação. Apesar de o projeto de lei apresentar ordenamentos não consistentes com debates nos âmbitos da sociologia da educação (como veremos adiante), ele trata de um tema excepcionalmente relevante frente aos debates sobre a educação e sua relação com a formação de cidadãos, sujeitos e agentes políticos.

Os incisos II e III do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reproduzem literalmente os princípios consagrados no art. 206, II e III, da Constituição Federal, que preconizam entre os princípios a partir dos quais o ensino será ministrado: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

---

1 Esse artigo tem como base Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de especialização em Ciência Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP), sob a orientação do Prof. Dr. Humberto Dantas.

divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”

Ainda de acordo com a LDB, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, os currículos devem abranger “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (art. 26º, § 1º). Além disso, ainda determina que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar, entre outras, as diretrizes de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Art. 27º, I). Em seguida, o artigo 32º, que trata do ensino fundamental, ainda reitera a importância do ensino para a compreensão do “sistema político” e dos “valores em que se fundamentam a sociedade”. E, mais específica e recentemente, o artigo 36º coloca que o currículo do ensino médio observará, entre outros, o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” – uma inserção dada pela Lei nº 11.684/08.

Diante desse contexto de reiteradas menções nos textos da CF 88 e da LDB sobre o ensino de valores e conhecimentos para a plena atuação cidadã dos estudantes e, em movimento contrário, de preocupações de parlamentares – em resposta a manifestações de pais, professores, e outros membros da comunidade – acerca da suposta “doutrinação política” que ocorre nas escolas a pergunta que emerge é: se faz necessário, ao lado das disciplinas de Filosofia e Sociologia, o ensino também da Política? Essa é a pergunta que norteia este artigo.

Para tal análise, realizaremos conceituação e contextualização acerca do debate sobre a adequação do ensino de conteúdos de educação política *strictu sensu*, abordando sua relação intrínseca com o aprofundamento e o desenvolvimento da cidadania, através de revisão bibliográfica a respeito do tema (Brenner, 2010; Saviani, 2010; Cosson, 2010 e 2011; Dantas, 2010; Resende, 2010; Almeida, 2011).

Em seguida, será feito breve resgate histórico da Educação Política como disciplina nas escolas no Brasil a partir de meados do século XX, lembrando o contexto e os objetivos do ensino das disciplinas de Instrução Moral e Cívica e, depois, de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), e trazendo o processo que levou à sua exclusão do currículo como disciplina específica a partir de 1993 (Melo, 2005; Vieira, 2005; Abreu & Filho, 2006; Resende, 2010).

Ainda dentro do debate curricular, este artigo descreve na sequência o modo como se deu o processo de inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos currículos escolares, a partir de junho de 2008, trazendo o debate que se construiu no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as interpreta-

ções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto à inserção ou não de disciplinas nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio.

E, por fim, concluiremos, trazendo a perspectiva de que se faz necessária a abordagem dos conteúdos de educação política no currículo escolar brasileiro. E ainda ressaltamos três pontos primordiais para que a educação política seja plena: a *práxis* democrática dentro da escola, de forma complementar ao ensino da teoria; a formação docente inicial e continuada adequadas à plena apropriação do próprio professor acerca de tais conteúdos; e o emprego de métodos pedagógicos não doutrinários, mas críticos e problematizadores, inseridos no conceito da educação como prática da liberdade.

## EDUCAÇÃO POLÍTICA

■ “A filosofia política associa a democracia a duas questões essenciais: participação e educação”, explica Dantas (2010, p.13). Diante desse contexto, coloca-se a questão sobre se a educação teria essa função de educar para a cidadania, para a vida em sociedade. São diversas as teorias sobre qual a função da educação na sociedade. Inicialmente, elas se dividiram *grosso modo* em duas linhas: a de que a educação é um instrumento de equalização social e, portanto, de superação das desigualdades, sendo uma força homogeneizadora; e a de que a educação seria, ao contrário, um instrumento de discriminação social, como um fator de marginalização. As primeiras olham para a educação de forma independente da sociedade, com autonomia para nela se colocar e ser um agente transformador, já a segunda a vê como dependente e intrínseca à sociedade, como reprodutora de seus padrões (Saviani, 1995, p.15-16).

Nesse sentido, Saviani (*idem*, p. 40) coloca que, enquanto as primeiras pretendem resolver o problema da desigualdade através da escola, “sem jamais conseguir êxito”, as segundas explicam a razão do suposto fracasso. “O problema permanece, pois, em aberto”, afirma (*idem*, p. 40). Coloca-se o questionamento sobre como superar o ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas, derivadas de um ideal utilitarista nascido na burguesia, as primeiras) e a impotência (decorrente das teorias reprodutivistas, as segundas). Aqui, a defesa se faz em torno de uma pedagogia crítica:

E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodu-

tivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. (Saviani, 1995, p. 75)

Assim, leva-se em conta que a educação tem, sim, um papel dialético com a sociedade de forma também a influenciá-la. No âmbito da teoria política, não faltam exemplos sobre a relação da educação com a cidadania. Ainda Montesquieu entendia que o exercício da escolha política demandava um arcabouço de informações e debates anteriores, e Dahl defendia que a educação política – principalmente em âmbito escolar – é instrumento fundamental à consolidação da democracia (Dantas, 2010, p. 15).

É diante dessa relação que foram feitas diversas pesquisas no mundo e no Brasil sobre o que se convencionou chamar de “letramento político” (Cassel e Lo, 1997; Dudley e Gitelson, 2003; Crick, 1998; Dewey, 2007 apud Cosson, 2010). Para o conceito de “letramento”, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco, 2004), considera que:

Letramento é a habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e calcular, usando materiais impressos e escritos associados com contextos variados. Letramento envolve um contínuo de aprendizagem habilitando os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial e participar plenamente em suas comunidades e sociedade em geral. (Unesco, 2004, p. 13)

Cosson (2010, p. 16) coloca, assim, que “letramento político” seria “aquele que se processa no contexto da política, ou seja, a habilidade de interagir politicamente” e “o processo de apropriação de práticas, conhecimentos, e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia”. Apesar da defesa, nessa conceituação, de que se trata de um processo contínuo, o uso do termo “letramento” carrega fortemente a ideia de que poderia haver um ser “iletrado” politicamente. Assim, partindo-se do pressuposto de que a educação se faz pela mediação e troca de conhecimentos e não pela sua transferência do educador para o educando (Freire, 1987), fizemos aqui a opção, desde o título do artigo, por utilizar a terminologia de “educação política”, para tratar do assunto.

Discussões terminológicas à parte, já parece bastante evidente e existem inúmeras justificativas sobre a importância e necessidade da educação política. Cosson (2010, p. 17) e Brenner (2010, p. 34) trazem o debate sobre onde e a

quem compete promover tal educação. Para ambos, é necessário todo um sistema interligado que a garanta: “temos um cenário que começa, como todo processo educativo, na família, passa pela escola e se espraia pela sociedade em diversas instituições” (Cosson, 2010, p. 17).

Ainda, reiterando tal necessidade basilar da educação política, Saviani (1995, p. 66) reafirma a imprescindibilidade de priorização, especificamente nos currículos escolares, de conteúdos “significativos”, como é o da educação política, da qual trata em sua obra, e também traz outra justificativa para a inserção dos conteúdos de educação política nas escolas:

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são necessários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (Saviani, 2010, p. 66)

E ele acrescenta a defesa de que tais conteúdos sejam inseridos sob a forma de uma disciplina:

(...) sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos (...) aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados. (Saviani, 2010, p. 67)

Brenner complementa, explicando que o papel educativo da escola não deve existir só na teoria, mas também na prática, argumentando que a escola não seria somente o lugar de aprendizado da política *strictu sensu*, como também “o espaço-tempo ampliado de socialização política, de transmissão e absorção de valores e comportamentos políticos, através das interações proporcionadas entre alunos, entre estes e seus professores e os demais atores da escola”. Atendo-nos ao ensino da educação política escolar, ela assim se produziria de forma plena, ao perpassar os conteúdos em sala de aula e transbordar para as práticas dentro da escola, uma de forma complementar à outra. Como cita Saviani:

Como diz Vázquez<sup>2</sup> (1968, p. 206-7): “A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação (...). (Saviani, 2010, p. 82)

Aprofundando-nos no debate acerca do ensino da educação política e retomando a discussão apresentada na introdução, é imprescindível aqui abordar o caráter político da própria educação em si. Paulo Freire insistia que a educação jamais pode ser completamente neutra, dado que ela é fruto da inter-relação entre educador e educando, ambos seres políticos munidos de experiências e formulações (Misiaszek & Torres, 2010 in: Streck, Redin & Zitzkoski (orgs.), 2010, p. 217). Saviani traz contribuição para esta análise:

Primeiramente, é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa. (Saviani, 2010, p. 94)

Assim, toda relação pedagógica é necessariamente política, em seu sentido abrangente (Gadotti in: Streck, Redin & Zitzkoski (orgs.), 2010, p. 317). Além disso, a escola, para Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se concentrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política (Gadotti, 2010 in: Streck, Redin & Zitzkoski (orgs.), 2010, p. 155).

Mostra-se aqui o caráter descabido e de desserviço de uma proposição legislativa que vise à “neutralidade” da educação em sala de aula. Se assim fosse, seria alienada e alienante (Sartori, 2010 in: Streck, Redin & Zitzkoski (orgs.), 2010, p. 134). É óbvio, e não tão ululante assim, que é preciso um cuidado para os limites de tal “ideologização” da educação – que já é política, mas principalmente quando se trata da educação política *strictu sensu*. Os limites estão não precisamente na carga ou caráter de ideologia, mas sim no sentido da prática pedagógica: se é crítica e como prática da liberdade ou se tem traços autoritários e fins doutrinários. Como veremos adiante, tal caráter foi marcadamente presente em períodos históricos brasileiros e pode-se até desconfiar que tenha sido uma das causas para a exclusão da educação política *strictu sensu* das escolas a partir de 1993.

---

2 VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

## FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA: A EDUCAÇÃO POLÍTICA DE 1962 A 1993

■ A educação política, durante a história do Brasil, teve diversas faces, refletidas pelos seus períodos e contextos políticos, o que foi determinante para a sua modificação tanto no currículo como nas práticas pedagógicas. Melo (2005, p. 1), coloca que o civismo, o patriotismo, e o nacionalismo sempre se fizeram presentes na História do Brasil, desde o início do Império. “Mas é na República que esta cultura cívica se insere na educação escolar. E é nos períodos em que o Estado assumiu as posturas mais autoritárias que se tornaram mais recorrentes” (idem, p. 1).

Isso ficou bastante evidente com a presença militar durante a “Era Vargas” e, posteriormente, com as tentativas de intervenção no Poder Executivo, no período do governo de Juscelino Kubitschek e no golpe de 1964 (Carvalho, 2005<sup>3</sup> apud Abreu & Inácio filho, 2006). João Francisco Resende (2010, p. 21) explica que as primeiras iniciativas formais que se podem considerar como sendo uma educação política ocorreram por volta de 1925, no governo de Artur Bernardes, como parte de um processo de “eliminação da autoridade religiosa sobre a educação, estabelecida desde o período colonial”, sobretudo sob a atividade dos Jesuítas. Assim, é inserida como componente a ser lecionado no primeiro ano do ensino secundário a “Instrução Moral e Cívica”, compreendendo:

noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes fatos da história da pátria, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano. (Josgrilbert<sup>4</sup>, 1998 apud Resende, 2010, p. 21) (grifo nosso)

É possível verificar, nos trechos destacados, que os conceitos positivistas – que contribuíram para formação da base militar brasileira – já estavam presentes nas orientações da disciplina. Em 1931, na fase do Governo Provisório de Vargas, optou-se por eliminar a disciplina, alegando-se que “o dever da escola em formar cidadãos ou educar para a democracia não seria realizado por meio da exposição

3 Carvalho, José Murilo. Forças Armadas e Política no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

4 Josgrilbert, Maria de Fátima Viegas. A história da Educação Moral e Cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

de ideias ou conceitos, e sim pela própria prática dos estudantes numa escola organizada democraticamente” (Resende, 2010, p. 21).

A ideia de escola democrática, muito presente *a posteriori* nas obras de Paulo Freire e de Moacir Gadotti no Brasil, já surgira nesse período nos Estados Unidos, influenciada pelo educador popular Myles Horton, com as chamadas *Citizenships Schools*. Ele as organizou a pedido de Esau Jenkins, líder comunitário negro, que pretendia que as escolas públicas alfabetizassem os negros, a fim de instrumentalizá-los para a conquista do voto e do direito e poder políticos<sup>5</sup>.

Vale aqui abrir parênteses para abordar um pouco como tal conceito foi elaborado no Brasil, já que está intrinsecamente ligado à Educação Política, de forma mais ampla. Gadotti (2000) descreve a educação “para e pela” cidadania a partir de um movimento educacional concreto, que se caracteriza pela

democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e pela democratização do próprio Estado. Foi no interior desse movimento, iniciado no final da década de 1980, que surgiu no Brasil o que é chamado hoje de Escola Cidadã, uma escola que forma pela e para a cidadania. (Gadotti, 2000)

Ele coloca que foi o próprio Paulo Freire, em 1997, em entrevista à TV Educativa, do Rio de Janeiro, que falou de sua concepção de *Escola Cidadã*:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como centro de direitos e deveres. O que caracteriza é a formação para a cidadania. (...) Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. (...) E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. (...) É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Freire apud Gadotti, 2000, p. 290/291) (grifo nosso)

Tal movimento iria influenciar diretamente a inserção de tais conceitos na Constituição Federal de 1988, como veremos mais adiante. Voltemos, no mo-

5 Outra grande referência para o assunto está na obra de Bell Hooks, “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. Autora integrante dos movimentos negro e feminista americanos, que traz o conceito freiriano de educação como prática da liberdade, na contextualização de sua trajetória na educação desde aluna de escolas exclusivamente para negros, nos Estados Unidos, até tornar-se professora universitária.



mento, à linha histórica da disciplina de Educação Política *strictu sensu* nas escolas brasileiras. Na Constituinte de 1934, houve forte movimento para a volta da disciplina nas escolas, que acabou não sendo aprovado, em detrimento do ensino religioso, que acabou sendo preservado. Já em 1942, o então ministro Gustavo Capanema, em uma nova reforma educacional, tratou da “Educação Moral e Cívica” não como disciplina específica do currículo, mas como conteúdo que permearia o processo educativo de nível secundário, “com o propósito de formação do caráter dos estudantes e de desenvolvimento da consciência patriótica” (Resende, 2010, p. 21), sendo atribuição dos cursos de Geografia e História principalmente.

Entre 1962 e 1993, havia nos currículos brasileiros uma disciplina dedicada à “formação cidadã” dos estudantes do ensino básico, a Organização Social e Política do Brasil (OSPB). O ensino de OSPB foi proposto por Anísio Teixeira, durante o governo de João Goulart, na Indicação Nº 1 do Conselho Federal de Educação, de 24 de abril de 1962 (Vieira, 2005). Seu estudo deveria servir para:

proporcionar ao aluno uma ideia adequada da realidade sociocultural brasileira em sua forma e ingredientes básicos. Deverá, pois apresentar o quadro geral das instituições da sociedade brasileira, sua natureza, formação e caráter, bem como as formas de vida e costumes que definem o modo de ser específico e a fisionomia característica de nossa cultura. Será além disso, um estudo da organização do Estado brasileiro, da Constituição, dos poderes da República, do mecanismo jurídico e administrativo em suas linhas gerais, dos processos democráticos, dos direitos políticos, dos deveres do cidadão, suas obrigações civis e militares. (Sucupira, 1962 apud Vieira, 2005)<sup>6</sup>

O artigo de Sucupira, “A nova Disciplina Organização Social e Político Brasileiro”, influenciou a publicação de livros didáticos de OSPB entre 1962 e 1964. Vieira (2005, p. 4) explica que a maioria das obras do período tinha em seus compêndios citações e referências a seu discurso. Além disso, nas entrelinhas, podia-se verificar um conteúdo engajado na formação cívica dos estudantes, focando-se no estudo da “realidade brasileira”. Explica que “a consequência imediata deste horizonte foi a valorização de temas políticos, sociais, culturais e econômicos relativos à história mais recente do Brasil. Interpretar e modificar a realidade brasileira foi o mote e o ponto de partida na elaboração dos livros escolares de OSPB” (p. 6, grifo nosso). É desta forma que se encontra, pela primeira

6 Sucupira, Newton. In: Brasil. MEC/CFE. Documenta. nº 03, março de 1962. p. 227

vez na história da educação brasileira, referência à disciplina ‘Organização Social e Política do Brasil’ (OSPB).

Sem dúvida trabalhos como os de Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Fernando de Azevedo e Oliveira Viana ofereceram novos elementos históricos, sociológicos e culturais para a compreensão da chamada realidade brasileira. Mas o fato é que estes autores, ou a leitura de suas obras, participaram vivamente das lutas políticas que marcaram o início dos anos sessenta. Ilustram, portanto, a apropriação dos temas prediletos dos autores de OSPB – democracia, cidadania, civismo – por correntes de pensamento que disputavam a hegemonia política e produziram representações do que consideravam ser a cidadania ideal na configuração da realidade brasileira democrática. Assim, a leitura dos livros de OSPB publicados entre 1962 e 1964 permite entrever as representações das várias realidades brasileiras que, sobre o pretexto de interpretar, os autores pretendiam recriar. (Vieira, 2005, p. 7)

Os principais modelos seguidos para sua instituição eram a “Instrução Cívica” francesa e a “American Government” americana. No plano educacional, essa aproximação, principalmente pós-golpe de 1964, teve sentido não mais de interpretação da realidade para sua “modificação”, em uma disputa política de conceitos, mas prioritariamente de desenvolvimentismo e doutrinação, sendo verificada na aproximação com a AID – Agency for International Development -, através dos acordos MEC/USAID (Abreu & Inácio Filho, 2006). Nestes momentos, o Estado se insere na escola com fim de transformá-la em instrumento de construção da cultura cívica nacionalista a serviço dos projetos de sociedade determinados pelos seus dirigentes. “Assim, a escola deveria se enquadrar no projeto do Estado Militar de sociedade fundamentado na ideologia do binômio Segurança e Desenvolvimento”, coloca Melo (2005, p. 3).

A exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, que acompanha o projeto de lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus enviado ao presidente Médici e ao Congresso Nacional retrata tal alinhamento:

Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento (...). Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação. (Brasil, 1971 apud Abreu & Inácio Filho, 2006, p. 2) (grifo nosso)

A “Revolução pela Educação” pode ser entendida como um “redimensionamento de vários conceitos e práticas, tendo como pressuposto a transposição do ideal de desenvolvimento dependente do Estado em relação ao mercado internacional para a escola: a dependência do seu saber em relação ao Estado”, explicam (Abreu & Inácio Filho, 2006, p. 2). De tal projeto foi aprovada, então, a Lei 5.692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Antes dessa Lei, mais completa, a Educação Moral e Cívica (EMC) e a OSPB já haviam sido incorporadas pelo Decreto-Lei 869, de 1969.

De acordo com Abreu & Inácio Filho (2006, p.2), o texto das Leis deixa claro que a moral e cívica era concebida primeiro como doutrina e, depois, como disciplina escolar. “A moral e cívica foi uma doutrina elaborada, ao lado da Segurança Nacional, e fazia parte do projeto de construção de um ‘BRASIL GRANDE’ ou ‘BRASIL POTÊNCIA’, tal como desejavam os militares”, afirmam. Eles citam trecho do Relatório de Trabalho do primeiro Grupo de Trabalho instituído para discutir a reforma no ensino, em 1969:

A formação básica proposta inspira-se na filosofia político-social do País. O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população (...) uma educação fundamental (...) em face da Constituição “Toda pessoa, natural ou jurídica, é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei (art. 86)”. Tal responsabilidade pressupõe uma base de formação moral e de educação para a cidadania, condições vivificantes da democracia. (Brasil, 1971 apud Abreu & Inácio Filho, 2006)

É importante ressaltar o caráter de esvaziamento crítico e de doutrinação colocado em prática por tais disciplinas, como é possível verificar no trecho de Fonseca (1993, p. 37<sup>7</sup> apud Abreu & Inácio Filho, 2006): “A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis: esses conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica” (EMC). Assim deveria ser a cidadania ensinada e apreendida pelos brasileiros: centralizada no Estado, a ele subordinada (tanto na apreensão dos conceitos como na prática) e por ele vigiada.

Abreu & Inácio Filho (2006, p. 6) destacam também a abordagem da formação dos professores como questão de segurança nacional, devido ao olhar da

---

7 Fonseca, Selva G. Caminhos da História Ensinada. 5ed Campinas: Papyrus, 1993.

condição de “doutrinar corretamente, primeiro o professor, e depois, através deste, o aluno”. Eles explicam que, além da dedicação ao ensino de EMC, os professores também eram responsáveis pelas comemorações e eventos cívicos que deveriam acontecer nas escolas, além da construção dos Centros Cívicos Educacionais (CCEs), que articulavam os grêmios estudantis.

É possível ver que a ideia de uma escola como um polo de “democracia” aqui se colocava seguindo, contudo, um conceito de “democracia” tal como no Regime Militar. Abreu e Inácio Filho (2006, p. 10) concluem que a “moral e cívica, antes de ser uma disciplina escolar relacionada à fragmentação do ensino de história, foi concebida como uma doutrina direcionada do Estado e voltada para os fins buscados por ele próprio”. E, além disso, ultrapassava os limites de uma disciplina, já que para o ensino cívico, deveriam convergir “todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva ‘tomada de consciência’ [aspas nossas] da cultura brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (Azevedo, 1979<sup>8</sup> apud Melo, 2005, p. 4). Resende afirma que a educação cívica passou a ser identificada como “instrumento de doutrinação política, de educação com forte viés ideológico”, visando a transmitir os valores oficiais que justificavam e sustentavam o regime autoritário (Filgueiras, 2006<sup>9</sup>; Klarosk, 2005<sup>10</sup> apud Resende, 2010).

No final da Ditadura Militar, o movimento pela *Escola Cidadã*, citado anteriormente, foi ganhando corpo no início e durante a década de 1980, defendendo a ideia de uma educação democrática, com os princípios de autonomia, de respeito à diversidade de cada localidade e de forma a acentuar a corresponsabilização na gestão da educação, entre o poder público, a escola e a comunidade, em um regime de colaboração (Gadotti, 2010, p. 294). A própria Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, que trata da Educação, coloca que: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) viria, em seguida, regulamentar o artigo.

8 AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira de. (compilação). Do ensino de 1º. Grau; legislação e pareceres. Brasília, Ministério da Educação e da Cultura; Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, p.50.

9 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A Educação Moral e Cívica e sua produção didática. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

10 KLAROSK, Ieda. Da Educação Moral e Cívica à Ética e Cidadania: uma investigação sobre práticas e representações de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

Em 12 de dezembro de 1993, a Lei<sup>o</sup> 8.663, revoga o Decreto-Lei n<sup>o</sup> 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Ela especifica, ainda, que a “carga horária destinada às disciplinas (...), bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais”. Assim foi excluído do currículo como disciplina específica, a EMC, não sendo reincorporada na LDB em 1996, que seguiu a diretriz de transversalidade do ensino de conteúdos de cidadania. Nesse sentido, Resende (2010, p. 22) coloca que a Educação Política “assumiu um *status* ambivalente” na educação escolar no Brasil.

Vale destacar o esforço da inclusão de conteúdos de política nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no debate a partir de 1996 até sua publicação. No entanto, os PCN são alvo diversas críticas quanto à sua elaboração – pouco participativa –, que resultou em insucesso em suas implementação e apropriação por parte da comunidade educacional.

## SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DE 2008

■ A inserção deste debate nesse artigo torna-se essencial não no sentido de comparação entre o que foi a OSPB nos períodos pré-Constituição de 1988 com o que temos nas escolas hoje, nem de trazer pontos de intersecção nos ensinamentos de Filosofia e Sociologia com o que se poderia esperar de uma disciplina de Educação Política *strictu sensu*. Coloca-se aqui tal debate para fins de compreensão sobre quais foram (e quais são hoje) os processos de inclusão de novos componentes curriculares nos ensinamentos brasileiros. De que forma estão previstos em Lei? Quais as justificativas cabíveis? Quem determina os componentes curriculares? Por que Filosofia e Sociologia foram elencados como conteúdos obrigatórios?

Antes de mais nada, é preciso colocar que a definição de disciplinas ou de conteúdo curricular da base nacional comum do ensino fundamental e médio (art. 26, da LDB) e da educação superior é competência exclusiva do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação (art. 9<sup>o</sup>, § 1<sup>o</sup>, alínea c, da Lei n.º 4.024, de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 1995). Nos termos da Súmula de Recomendações aos Relatores n<sup>o</sup> 1/2001, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados:

o Parecer do Relator sobre um PL que trate de assunto curricular, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deverá concluir pela rejeição da proposta, ouvido o Plenário. Sobre o assunto currículo escolar, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deve ser sugerida pela proposição do tipo INDICAÇÃO, a ser encaminhada ao Poder Executivo (Ver RI/CD, art. 113), através do Ministério da Educação, que em achando prudente recomendará ao Sistema Educacional Próprio. (Brasil, 2001) (grifo nosso)

Colocado isso, em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o então Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento sobre as “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades. O próprio documento, dentro de sua argumentação acerca da temática, lembra o artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB, citada na introdução deste artigo, que trata do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” aos alunos concluintes do Ensino Médio.

No debate apresentado pelo Parecer CNE/CEB Nº 38/2006, dá-se destaque ao questionamento sobre se tais áreas do conhecimento – Sociologia e Filosofia – deveriam ser disciplinas ou temas transversais ao currículo. No desenvolvimento de sua argumentação acerca da proposição do MEC, o Conselho Nacional de Educação, em seus Pareceres 38/2006 e 22/2008, e suas Resoluções 4/2006 e 1/2009, coloca a importância “e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (BRASIL, 2006a).

Além disso, destaca a ótica da LDB, sobre a justificativa dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia serem incluídos no currículo do Ensino Médio como “necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96) e, de forma geral, conjuntamente às outras disciplinas da Educação Básica, têm função de “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso II, da LDB) e, ainda, de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, inciso I, da LDB). Aqui, faz-se o questionamento e

a ressalva necessários ao debate deste artigo: a Educação Política, *strictu sensu*, não se encaixaria ela também nesses parâmetros?

O Conselho Nacional de Educação concluiu que “os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia (...) devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas”. Diante de tais pareceres, foi então publicada a Lei nº 11.684/2008, que alterou a LDB, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Vale lembrar que em ambos, o CNE reitera que: “não se pode deixar de considerar a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando à sua revitalização” (Brasil, 2006a e 2009).

## CONCLUSÃO

■ Diante do exposto, é possível argumentar acerca da importância e da necessidade da educação política nas escolas. Ainda, vale lembrar que a prática da democracia dentro da escola é *locus* fértil para a assimilação e apropriação dos valores políticos no sentido do exercício diário da vida em coletividade.

É de se considerar também que a educação política *strictu sensu*, sendo lecionada e praticada nas escolas, deve atentar para princípios críticos, problematizadores, de autonomia, e voltados para a prática da liberdade, deixando qualquer caráter autoritário e com fins doutrinários e de domesticação de lado. Só assim a educação política deverá ser exercida plenamente e auxiliará na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de um projeto político transformador. Só assim poderemos aprofundar cada vez mais nossos valores democráticos e caminhar no sentido de um sistema político e de uma sociedade mais equânime. Tal debate poderia ser aprofundado em estudos posteriores.

Outrossim, é importante ressaltar que se faz urgente a elaboração de um programa nacional de formação inicial e continuada docente, de forma que os professores tenham a expertise necessária para o ensino da educação política (principalmente caso seja incorporada de forma transversal ao currículo). Para tal, a Lei 13.005/2014, que dispõe sobre o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), garantiu até o prazo de um ano de vigência da Lei (ou seja, 25/06/2015) a implementação de política nacional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o que não foi cumprido.

É de se atentar, ademais, para o debate que vem sendo travado em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular. A Lei nº 13.005/2014, do PNE, prevê “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular” tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Assim, um debate em torno do que deve ou não figurar como disciplinas obrigatórias e/ou transversais ao currículo tem tomado a cena educacional do país nos últimos anos. O documento proposto pelo MEC<sup>11</sup> traz elementos mais concretos para a abordagem da Educação Política nas diversas etapas da educação básica e tem passado por processo de consulta pública. As discussões para aprimoramento do texto já estão sendo realizadas e sua conclusão poderá ser tema para estudos posteriores.

---

11 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

ANDRESSA PELLANDA é pós-graduada em Ciência Política (FESP-SP, 2014) e é bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (ECA/USP, 2013). Atualmente cursa graduação em Ciências Sociais (FFLCH/USP). Realizou intercâmbio acadêmico-universitário para a Université Paris-Sorbonne IV, em 2011. Hoje, atua como assessora de projetos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Participou e desenvolveu pesquisa, metodologia e redação do primeiro Caderno Legislativo da Criança e do Adolescente, quando atuou na área de advocacy na Fundação Abrinq – Save The Children (2013-2014).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Vanessa Kern de; INÁCIO FILHO, Geraldo. A educação moral e cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 24, p.125-134, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11_24.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

ALMEIDA, Rodrigo Estramano de. Esboço didático para o ensino de história política brasileira em cursos de formação política. *E-legis*, Brasília, n. 7, p.34-48, 2011. Disponível em: <<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/issue/view/12>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

APPLE, Michael W. et al. *Escolas Democráticas*. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 1. ed. Brasília: Editora UNB, 1998. Trad. Carmen C, Varriale et al.

BRASIL. *Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Dele0869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Dele0869.htm)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 03 mai. 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. *Lei 8.663, de 14 de junho de 1993*. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1989\\_1994/L8663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8663.htm)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BRASIL. *Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. *Súmula de Recomendações aos Relatores nº 1/2001 – CEC*. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/Sum\\_Relat.pdf](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/Sum_Relat.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 38/2006a*. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo38\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo38_06.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4/2006*. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo4\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo4_06.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008a*. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 22/2008b*. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcebo22\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcebo22_08.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1/2009*. 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 nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_cebo01\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_cebo01_2009.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso*. Câmara Notícias, Brasília, 01 jan. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DA-PRESIDENTE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

BRENNER, Ana Karina. O tempo-espaço da escola e as possibilidades de engajamento político. *Cadernos Adenauer: Educação Política: reflexões e práticas democráticas*. Rio de Janeiro, n. 3, p.29-35, jan. 2010. Disponível em: <[http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_20865-1522-5-30.pdf?110126203825](http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203825)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, n. 3, p.13-19, jan. 2010. Disponível em: <[http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_20865-1522-5-30.pdf?110126203825](http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203825)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

COSSON, Rildo. Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado. *E-legis*, Brasília, n. 7, p.49-58, ago. 2011. Disponível em: <<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/issue/view/12>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

DANTAS, Humberto; MARTINS JÚNIOR, José Paulo (Org.). *Introdução à política brasileira*. 1. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2007.

DANTAS, Humberto. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, n.3, p.3-12, jan. 2010. Disponível em: <[http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_20865-1522-5-30.pdf?110126203825](http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203825)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GI. *Bom Dia Brasil entrevista Dilma Rousseff*. 2014. Disponível em: <<http://gt.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/09/bom-dia-brasil-entrevista-dilma-rousseff.html>>. Acesso em: 22 set. 2014.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e qualidade do ensino. Palestra no *I Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total do Ensino Público*. Belo Horizonte, 28/07 a 30/07 de 1994. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org./pub/Institucional/MoacirGadottiArtigoslto026/Gest\\_democ.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org./pub/Institucional/MoacirGadottiArtigoslto026/Gest_democ.pdf)>. Acesso em 17 mai. 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique et al. *Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: Edusp, 2000. p. 289-309.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MELO, Francisco Egberto. O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar. *XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, p.1-5, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0393.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2015.

RESENDE, João Francisco. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 20-28, jan. 2010. Disponível em: <[http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_20865-1522-5-30.pdf?110126203825](http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203825)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. 29. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Unesco Education Sector Position Paper. 2004. Disponível em: <<http://unes-doc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). *XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, p.1-8, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1163.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2015.