



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO**  
**PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**CAMILLA COSTA DO NASCIMENTO**

**CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS PARA A AULA DE FORMAÇÃO**  
**CIDADÃ EM ESCOLAS PÚBLICAS**

**FORTALEZA**

**2025**

CAMILLA COSTA DO NASCIMENTO

**CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS PARA A AULA DE FORMAÇÃO  
CIDADÃ EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para a aprovação na obtenção do título de mestre em Ensino de Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Monalisa Soares Lopes  
Coorientação: Prof.<sup>ª</sup> Dra. Márcia Paula Chaves  
Vieira

FORTALEZA

2025

CAMILLA COSTA DO NASCIMENTO

**CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS PARA A AULA DE FORMAÇÃO  
CIDADÃ EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Aprovado em: 15 / 04 / 2026

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Monalisa Soares Lopes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Paula Chaves Vieira (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará(UFC)

---

Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriella Maria Lima Bezerra  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

À minha avó Maria Cleide Gomes Costa, que me ensinou a importância de “descansar o juízo”. Sigo estudando, mas guardo seu conselho como bússola para não perder a minha essência na exaustão.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará (UFC), pela excelência no ensino público e por ser o espaço onde este sonho se tornou viável. Agradeço aos professores e servidores do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Expresso minha profunda gratidão a todos os que, no cotidiano do Departamento de Ciências Sociais, dedicam-se a manter a engrenagem funcionando, dia após dia, garantindo que a educação e a pesquisa resistam.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Monalisa Soares Lopes, pela condução ética e brilhante. Obrigada pela generosidade em compartilhar seu conhecimento, pela firmeza e cuidado com que guiou esta pesquisa.

À minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Paula Chaves Vieira, que, apesar de ter assumido este papel na etapa final da pesquisa, foi de suma importância. Agradeço pelo olhar atento e pela prontidão em oferecer o apoio fundamental necessário para a conclusão deste trabalho em um momento tão decisivo.

Aos meus alunos do 1º ano A (2025). Vocês foram o coração desta pesquisa. Agradeço pela abertura, pelas trocas em sala de aula e por me lembrarem, diariamente, da importância social do nosso ofício como cientistas sociais e educadores.

À minha família. Um agradecimento especial às minhas irmãs, Angélica Costa da Silva e Maria de Jesus Costa, por caminharem ao meu lado, pelo apoio incondicional e por serem meu refúgio nos momentos de incerteza.

Ao meu companheiro, João Vitor Silva Rocha, por ser meu maior incentivador e companheiro de jornada. Obrigada por dividir comigo os pesos e as alegrias deste mestrado, por compreender as horas de silêncio e por me oferecer o afeto necessário para que eu não desanimasse. Sem o seu apoio, este caminho teria sido muito mais árduo.

Por fim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu chegasse até aqui sem perder a essência e aprendendo, aos poucos, a equilibrar o rigor acadêmico com o necessário descanso do juízo.

## RESUMO

Este trabalho de mestrado propõe uma sequência didática de cinco módulos/aulas para o componente de Formação Cidadã (FC), estruturada a partir de um fluxo metodológico que articula a análise da legislação, a produção de planos de aula, o diagnóstico e a aplicação da proposta. A pesquisa inicia-se pela análise curricular e bibliográfica, investigando a LDB, a BNCC e o DCRC para mapear o espaço da Ciência Política no Novo Ensino Médio. O cerne da metodologia reside no diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre cidadania e no trabalho de campo. Realizada em uma escola pública em Caucaia, Ceará, a investigação das percepções de professores e alunos permitiu identificar os desafios reais do cotidiano escolar. A partir desse diagnóstico, procedeu-se ao desenvolvimento de material pedagógico, resultando em uma sequência didática desenhada para converter espaços esvaziados ou subutilizados em instâncias de aprendizagem efetiva. Conclui-se que o fortalecimento da educação política depende de ferramentas pedagógicas que nasçam da realidade local. Tais ferramentas são fundamentais para aprimorar a prática docente, superar a fragmentação curricular e garantir uma educação de qualidade para as juventudes.

**Palavras-chave:** cidadania; formação cidadã; educação política; sociologia; sequência didática.

## ABSTRACT

This Master's thesis proposes a five-lesson didactic sequence for the Citizenship Education (FC) component, structured around a methodological flow that articulates legislative analysis, the production of lesson plans, diagnosis, and the application of the proposal. The research begins with a curricular and bibliographic analysis, investigating the LDB, BNCC, and DCRC to map the space of Political Science within the New High School curriculum. The core of the methodology lies in the diagnosis of students' prior knowledge regarding citizenship and in the fieldwork. Conducted at a public school in Caucaia, Ceará, the investigation of teachers' and students' perceptions allowed for the identification of real daily school challenges. Based on this diagnosis, pedagogical materials were developed, resulting in a didactic sequence designed to convert empty or underutilized spaces into instances of effective learning. It is concluded that the strengthening of political education depends on pedagogical tools rooted in local reality. Such tools are fundamental for enhancing teaching practice, overcoming curricular fragmentation, and ensuring quality education for the youth.

**Keywords:** citizenship; citizenship education; political education; sociology; didactic sequence.

## LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EAD	Ensino a Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FC	Formação para a Cidadania
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPECE	O Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NTTPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
Prof socio	Mestrado Profissional de Sociologia
PV	Projeto de Vida
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Módulo 1 - O que é ser cidadão?.....	64
Quadro 2 - Módulo 2 Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira.....	69
Quadro 3 - Módulo 3 Deveres de um Cidadão.....	79
Quadro 4 - Módulo 5 Eleições e Participação Política.....	88
Quadro 5 - Módulo 6 Cidadania na Prática: como Podemos Transformar a os .....	93
Quadro 6 - Atividade aplicada em sala “Caso 1 Opinião ou Discriminação?” .....	109
Quadro 7 - Atividade aplicada em sala “Caso 2 – O Direito à Saúde e a Falta de Atendimento Médico” .....	112
Quadro 8 - Atividade aplicada em Sala “Caso 3 – Desigualdade no Acesso à Educação” .....	113
Quadro 9 - Atividade aplicada em Sala “Caso 4 – Direito ao Trabalho e Discriminação” .....	115
Quadro 10 - Atividade aplicada em Sala “Caso 5 – Direito à Moradia e Despejos Forçados” ..	117
Quadro 11 - Atividade aplicada em Sala “Caso 6 – Direito à Privacidade e Vazamento de Dados” .....	119
Quadro 12 - Atividade Prática: Projeto de Ação Cidadã (APLICADA EM SALA).....	129
Quadro 13 - Atividade Prática: Projeto de Ação Cidadã (NO PLANO).....	130
Quadro 14 - Modelo Projeto de Lei.....	131
Quadro 15 - Votação.....	139
Quadro 16 - Evolução das respostas dos estudantes.....	145
Quadro 17 - Com a evolução de algumas respostas sobre deveres.....	148
Quadro 18 - Você conhece alguma lei brasileira que proteja os direitos dos cidadãos? Pode citar um exemplo?.....	150

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dos aspectos gerais da turma por gênero, raça e renda.....	142
Gráfico 2 - Raça da turma de enfermagem do primeiro ano.....	143
Gráfico 3 - Renda familiar da turma de enfermagem do primeiro ano.....	144
Gráfico 5 - Você conhece os deveres de um cidadão? Se sim, quais você conhece?.....	147
Gráfico 6 - Você conhece alguma lei brasileira que proteja os direitos dos cidadãos? Pode citar um exemplo?.....	149
Gráfico 7 - Você conseguiu entender os conteúdos apresentados nas aulas?.....	152
Gráfico 8 - Os materiais usados (textos, vídeos, dinâmicas) ajudaram no seu aprendizado?.....	153
Gráfico 9 - Os temas discutidos nas aulas foram interessantes para você?.....	154
Gráfico 10 - Você conseguiu relacionar os temas das aulas com sua vida e a sociedade?.....	155
Gráfico 11 - A metodologia utilizada pelo professor facilitou seu aprendizado?.....	156
Gráfico 12 - Você se sentiu à vontade para participar das discussões e expressar sua opinião?.....	156
Gráfico 13 - Você acha que essa disciplina é importante para sua formação?.....	157

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
<b>4.1</b>	<b>Sobre o ensino de sociologia no Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>4.2</b>	<b>Cidadania e Educação: o que dizem os documentos?.....</b>	<b>25</b>
4.2.1	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	25
4.2.2	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	35
4.2.3	O Documento Curricular Referencial do Ceará - Seduc CE.....	43
<b>4.3</b>	<b>Educação Política: um caminho para o ensino da cidadania.....</b>	<b>56</b>
4.3.1	A Relevância da Formação para a Cidadania no Cenário Contemporâneo.....	59
4.3.2	A Proposta de Aulas: Fundamentação e Objetivos.....	60
4.3.3	Aula 1 O que é ser cidadão?.....	64
4.3.4	Aula 2 e 3 Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira.....	69
4.3.5	Aula 4 Deveres de um Cidadão.....	79
4.3.6	Aula 5 Eleições e Participação Política.....	88
4.3.7	Aula 6 Cidadania na Prática: como Podemos Transformar a Sociedade?.....	93
<b>4.4</b>	<b>O que dizem os colegas?.....</b>	<b>99</b>
<b>5</b>	<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA, A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRÁTICA.....</b>	<b>100</b>
5.1	Sobre a escola.....	100
5.2	Aula 1: “Estão vendendo o nosso direito?”.....	102
5.3	Aula 2: Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira, Estudo de Casos.....	107
5.4	Aula 2.1: Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira, Estudo de Casos e Continuação.....	111
5.5	Aula 2.2: Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira, Estudo de Casos e Continuação.....	117
5.6	Aula 3 - Aula de Campo na Assembleia Legislativa – ALECE.....	121

5.7	Aula 3.1 Comentários dos Estudantes sobre a Aula de Campo na ALECE.....	124
5.8	Aula 4 - Deveres de um Cidadão.....	125
5.9	Aula 5 - Sistema Eleitoral Brasileiro.....	127
5.10	Aula 6 - Cidadania na Prática: Como Podemos Transformar a Sociedade?.....	128
5.11	Aula 7 - Dias de Práticas.....	131
5.12	Aula 8 - Dias de Apresentação.....	132
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>141</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO ENTREVISTA</b>	
	<b>PROFESSORES.....</b>	<b>170</b>
	<b>ANEXO A - POEMA ELABORADO POR UM ESTUDANTE DE PRIMEIRO</b>	
	<b>ANO DO ENISNO MÉDIO, SOBRE DEVERES DE UM CIDADÃO.....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXO B - TEXTO ELABORADO POR UM ESTUDANTE DE PRIMEIRO</b>	
	<b>ANO DO ENISNO MÉDIO, SOBRE DEVERES DE UM CIDADÃO.....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXO C - CARTAZES ELABORADO POR ESTUDANTES DE PRIMEIRO</b>	
	<b>ANO DO ENISNO MÉDIO, SOBRE DEVERES DE UM CIDADÃO.....</b>	<b>173</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz como produto a proposição de uma sequência didática com cinco aulas para o componente curricular de Formação Cidadã (FC), enquadrado no contexto do Projeto Diretor de Turma. A iniciativa surge da carência de oferta de direcionamento teórico-metodológico aos docentes que atuam neste projeto. Assim, o objetivo geral deste trabalho é propor uma sequência didática aplicável por professores de qualquer área do conhecimento, tanto no componente de Formação Cidadã quanto em outros espaços de eletivas do Novo Ensino Médio (NEM), servindo como um instrumento prático para o ensino de Ciência Política.

Sendo assim, para viabilizar essa proposta, a pesquisa desdobra-se em objetivos secundários que fundamentam o produto final: inicialmente, buscou-se analisar a capacidade intrínseca desses espaços curriculares como terrenos férteis para a cidadania e perscrutar as políticas educacionais que sustentam o ensino médio, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Em seguida, buscou-se reunir as impressões dos professores sobre suas práticas pedagógicas e, com os alunos do primeiro ano, foi realizado um diagnóstico em relação ao nível de compreensão deles sobre os conteúdos de cidadania, direitos e deveres, avaliando a relevância desses temas para sua formação<sup>1</sup>. Por fim, o estudo visa identificar as principais dificuldades estruturais e as potencialidades desses itinerários da base diversificada, oferecendo um diagnóstico que subsidie o aprimoramento do ensino da cidadania.

Nesse sentido, ao articular os conteúdos de Sociologia e Ciência Política, essa sequência didática busca transpor a barreira do pragmatismo educacional, fornecendo métodos práticos para que a prática pedagógica se materialize como um espaço de reflexão crítica e exercício da cidadania. Esse trabalho torna-se ainda mais urgente quando se observa que a presença desses conteúdos na escola não foi linear, mas marcada por descontinuidades (Lopes, 2021). Partindo desse pressuposto, o ensino de sociologia e os temas de educação política tiveram altos e baixos no sistema brasileiro, moldados conforme interesses políticos de cada época. Sua estabilização<sup>2</sup> no cenário educacional ocorreu de forma obrigatória em

---

<sup>1</sup> O referido diagnóstico precede a aplicação das sequências didáticas. A opção por apresentar essas informações na análise de dados justifica-se pela necessidade de estabelecer um contraponto comparativo entre o nível de compreensão inicial e os resultados consolidados após a intervenção.

<sup>2</sup> A Sociologia também foi disciplina obrigatória no período de 1925 a 1942. Esse período de inclusão da Sociologia foi impulsionado por reformas educacionais importantes, como a Reforma Rocha Vaz de 1925, que a introduziu nos currículos do 6º ano do ensino secundário, e a Reforma Francisco Campos de 1931, que reforçou

junho de 2008, quando a Lei nº 11.684/08 (Brasil, 2008) entrou em vigor alterando o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 inciso IV, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Brasil, 2008).

Tal alteração representou um avanço significativo porque racha as estruturas de uma lógica de ensino tecnicista herdada do período militar, na qual o pensamento crítico era visto com desconfiança. Ileizi Fiorelli Silva discute como a inserção das ciências sociais nos currículos busca se aliar às perspectivas da redemocratização ao falar sobre as reestruturações de alguns estados brasileiros: “Tais reestruturações procuravam adequar os currículos aos tempos de redemocratização e os textos recontextualizados nos órgãos oficiais refletiram a produção da crítica ao regime militar nos centros de pesquisa das universidades” (Silva, 2007, p. 414). Segundo o artigo 36, inciso III da referida lei, deve haver o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996).

Quanto ao domínio profissional, com a obrigatoriedade legal, houve um fortalecimento da profissão, e os Estados brasileiros viram-se obrigados a proporcionar meios para inserir esses profissionais nas escolas. Antes dessa mudança, a presença dessas disciplinas era incerta; com a obrigatoriedade, um novo horizonte se abriu para o acesso dos estudantes a esses campos de conhecimento.

Nesse sentido, a ligação dessas disciplinas com a Educação Política tornou-se evidente ao trazer para a sala de aula temáticas como direitos, deveres, democracia e justiça social. Essa interpelação vai muito além do ensino factual, permitindo uma análise aprofundada das ideologias e do impacto das decisões políticas no cotidiano. Ademais, a obrigatoriedade criou a demanda por materiais de qualidade e programas de formação continuada, embora a falta de profissionais qualificados ainda se apresente como um grande obstáculo anos após a implementação da lei.

No atual contexto do Novo Ensino Médio (NEM)<sup>3</sup>, os docentes e suas práticas de ensino de sociologia e ciência política veem-se compelidos a acompanhar as transformações curriculares e o desmonte da educação brasileira. Este desmonte manifesta-se diretamente na qualidade do ensino, pois, apesar de alguns avanços, ainda há um longo caminho a percorrer

---

sua importância e lugar.

<sup>3</sup>Embora a lei seja de 2017, o Novo Ensino Médio só começou a chegar às salas de aula em 2022. A implementação foi gradual: começou pela 1ª série naquele ano, chegando à 2ª série em 2023 e à 3ª série em 2024. Nessa fase, as escolas aumentaram a carga horária para 5 horas diárias e introduziram os itinerários formativos e o Projeto de Vida na grade oficial.

frente ao avanço do neoliberalismo e de uma lógica de educação puramente mercadológica, que negligência meios básicos de sustentação, desde a infraestrutura física até o aparato tecnológico.

Sob essa perspectiva, a análise da prática do Novo Ensino Médio (NEM) fundamenta-se na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu (1994) por meio do entendimento da dialética e da relação entre indivíduo e sociedade. Pois, segundo o autor:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (Bourdieu, 1994, p. 47).

A perspectiva de Bourdieu ressalta que a compreensão das estruturas objetivas, como as reformas curriculares, deve ser feita em conjunto com o habitus dos indivíduos. No Ceará, observa-se que os conteúdos da Formação Cidadã acabam sendo confundidos ou sobrepostos à disciplina de Projeto de Vida<sup>4</sup>, diluindo qualquer possibilidade de ensino voltada para a educação política.

Diante disso, a presente pesquisa propõe a elaboração de uma sequência didática estruturada para preencher esse lapso. Logo, a metodologia da sequência didática partiu do princípio de que a cidadania é um método processual: inicia-se com o conceito de cidadania e suas dimensões históricas; avança para a exploração de direitos e deveres; mergulha no sistema eleitoral e nas eleições; e culmina com a discussão sobre a participação cidadã ativa.

Projetada para ser flexível, a sequência pode ser empregada por professores de múltiplas áreas que atuam como PDT ou professores de ciências humanas com carga horária de eletiva. Pretende-se que este trabalho contribua para aprimorar a prática pedagógica, garantindo uma educação política robusta em escolas públicas como a de Caucaia, onde o estudo foi focado. Por fim, propor estratégias para fortalecer este ensino colabora para uma formação mais participativa dos estudantes, fornecendo percepções aplicáveis por educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

---

<sup>4</sup>O Projeto de Vida é uma disciplina ou um componente curricular transversal que ganha destaque, principalmente com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Sua essência se concentra em auxiliar os estudantes a desenvolverem autoconhecimento, a reconhecerem seus interesses, aptidões e a traçarem metas para o futuro. De modo construir um caminho que inclua aspirações pessoais, acadêmicas e profissionais. É importante destacar que, apesar de ter sido ampliado e ganhar maior visibilidade com o NEM ao nível nacional, no estado do Ceará, a implementação do Projeto de Vida já possui uma trajetória consolidada, completando 12 anos de execução. Essa experiência prévia confere ao Ceará uma expertise no desenvolvimento dessa disciplina, servindo como referência para outros estados.

## 2 JUSTIFICATIVA

A premissa por trás da elaboração deste trabalho, voltado à educação e, em particular, ao complexo cenário do ensino de Sociologia e Educação Política nas escolas públicas, nasce de um interesse primordialmente pessoal em compreender os aspectos políticos que permeiam a formação e a prática educacional brasileira.

Desde meus tempos de ensino médio, entre 2017 e 2019, percebi a relação intrínseca entre o que era ensinado em sala de aula e a construção da minha própria consciência cidadã. Aquela etapa formativa, fortemente influenciada pelo contexto político nacional, marcado pela ascensão da extrema direita e de intensas discussões ideológicas, despertou-me para a importância de disciplinas que promovem o senso crítico (Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Literatura). Percebi, precocemente, que a capacidade de análise social e política é um pilar fundamental para a participação ativa e consciente na sociedade.

Todavia, ao observar o panorama atual das disciplinas eletivas e a estruturação do Novo Ensino Médio (NEM), identifiquei deficiências consideráveis que merecem investigação. A proposta de flexibilização e autonomia desse modelo, embora louvável em essência, parece ter se traduzido, em muitos casos, em uma pulverização de conteúdos e na descaracterização de disciplinas tradicionais. O resultado é uma diluição da profundidade com que temas sociológicos e políticos deveriam ser abordados.

Surge, logo, uma preocupação crescente de que a promessa de uma formação mais engajadora e contextualizada não esteja sendo cumprida, especialmente no que tange ao desenvolvimento de uma cidadania crítica. Minha experiência docente indicou que, em certas realidades escolares, a implementação das disciplinas eletivas e da Formação Cidadã carece de uma orientação pedagógica sólida e de materiais didáticos que explorem, de fato, o potencial dessas áreas para a educação política.

Essa lacuna é ainda mais acentuada quando se percebe que a “Formação Cidadã” muitas vezes se confunde com o “Projeto de Vida”,<sup>5</sup> perdendo o foco em direitos, deveres, sistemas eleitorais e formas de participação social. Acredito que, se não trabalhadas adequadamente, tais deficiências podem comprometer a capacidade dos jovens de compreenderem as estruturas de poder e os mecanismos democráticos, fragilizando a própria democracia em um momento histórico sensível.

---

<sup>5</sup> Essa confusão conceitual e prática decorre, em larga medida, de arranjos curriculares em que a carga horária de Formação Cidadã (FC) é aglutinada à disciplina de Projeto de Vida. No entanto, cumpre ressaltar que, no recorte espacial desta pesquisa, as cargas horárias são formalmente segregadas, contando com docentes distintos e tempos de aula específicos para cada componente, o que permite uma análise mais individualizada das lacunas pedagógicas em FC.

Portanto, esta pesquisa não é apenas um exercício acadêmico; é um retorno a essa inquietude pessoal e profissional. Justifica-se pela urgência em lançar luz sobre as práticas pedagógicas vigentes, mapear estratégias de professores de múltiplas áreas nesse novo arranjo curricular e, sobretudo, oferecer subsídios práticos para fortalecer o ensino de Sociologia e Ciência Política. Ao desenvolver uma sequência didática focada em conceitos fundamentais (como cidadania e sistema eleitoral), pretendo oferecer um meio orientado que ajude educadores a transformar o espaço da Formação Cidadã em uma realidade de ensino vibrante e significativa.

Outrossim, a dissertação fundamenta-se na necessidade de aprofundar o debate sobre os impactos do NEM. Transformações recentes têm gerado efeitos diretos tanto em currículos de escolas em tempo integral (Gomes; Aires, 2023) quanto na realidade específica do Ceará (Gomes, 2024), evidenciando reveses na implementação de disciplinas nos novos itinerários formativos. As implicações sobre o trabalho docente são profundas, conforme observado em experiências como as do Programa Residência Pedagógica (Abreu Júnior, 2023). Além disso, a reforma é criticada por representar uma possível regressão de direitos sociais (Moura; Lima Filho, 2023) e por promover um reducionismo que favorece a mercantilização da educação. Diante da diversificação da oferta e das particularidades locais (Vidal; Oliveira; Avelar, 2023), torna-se imprescindível analisar como as escolas públicas enfrentam tais mudanças.

A valorização da Sociologia é o cerne desta justificativa. A inclusão obrigatória da Sociologia e da Filosofia em 2008 representou um marco para a compreensão da sociedade, fomentando, por meio de temas como democracia, direitos humanos e justiça social, uma análise crítica indispensável em cenários de polarização.

Nesse sentido, embora a Formação Cidadã não esteja vinculada institucionalmente à disciplina de Sociologia, ela se configura como um espaço onde, ainda que de modo informal, é possível trabalhar conteúdos intrinsecamente ligados ao campo sociológico. Este é, inclusive, um dos motivos pelos quais a sequência didática proposta possui um caráter transversal e acessível, visando facilitar sua aplicação por professores de diferentes áreas do conhecimento que assumem esse componente curricular.

Contudo, o NEM, abriu lacunas em termos de materiais didáticos e formação; ao estruturar o potencial sociológico para o estudo de Ciência Política dentro das eletivas, esta pesquisa visa preencher parte dessa falha de conhecimento.

Ademais, a relevância deste estudo acentua-se pela escassez de trabalhos específicos sobre as eletivas de Ciências Humanas, dada a sua implementação recente. A diversidade de catálogos das secretarias de educação e a regionalidade de projetos como o Programa

Professor Diretor de Turma (PDT) no Ceará, ao qual a disciplina de Formação Cidadã está vinculada, tornam esta investigação um subsídio valioso.

Nesse contexto, cabe destacar que a sequência didática desenvolvida possui versatilidade para ser aplicada tanto em disciplinas eletivas quanto na Formação Cidadã. Essa abrangência decorre da própria evolução do campo de pesquisa: inicialmente, o estudo foi delineado em uma escola de tempo integral, onde o espaço para tais discussões ocorria majoritariamente nas eletivas. Com a transição para o ensino profissionalizante, o cenário deslocou-se para a EEEP Prof<sup>a</sup>. Marly Ferreira Martins, em Caucaia, onde o currículo diversificado é composto predominantemente por cursos técnicos. Nessa nova realidade, a disciplina de Formação Cidadã, enquanto parte integrante das atribuições do PDT, emergiu como o espaço para o desenvolvimento da pesquisa, razão pela qual esta fundamentação inicia-se abordando o cenário e as diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM) e posteriormente para as diretrizes específicas do Projeto Diretor de Turma (PDT).

Finalmente, a pesquisa justifica-se pela capacidade de gerar impactos práticos e teóricos. Ao fornecer reflexões e estratégias para os colegas docentes, o trabalho contribuirá para uma formação estudantil mais participativa, colaborando diretamente para o aprimoramento das aulas de Formação Cidadã e das eletivas no âmbito do ensino atual.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem de natureza mista, configurando-se como um estudo de caso exploratório e descritivo. O objetivo central é propor uma sequência didática voltada ao ensino de Ciência Política e Cidadania; para tanto, busca-se obter, primeiramente, uma compreensão aprofundada da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na EEEP Prof<sup>ª</sup>. Marly Ferreira Martins, localizada no bairro Araturi, em Caucaia. O estudo recai, especificamente, sobre a disciplina de Formação Cidadã, integrante do Programa Professor Diretor de Turma (PDT), analisando como esse espaço curricular pode receptionar a proposta pedagógica em questão

Assim, quanto à coleta de dados, esta foi realizada por meio da combinação de quatro instrumentos complementares. A priori, o trabalho focou na pesquisa documental, com ênfase na análise da legislação vigente (LDB), das diretrizes curriculares nacionais (BNCC) e dos documentos pedagógicos da rede estadual do Ceará (DCRC), como apostilas e planos de ensino, a fim de arquitetar o cenário normativo da investigação.

A posteriori, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, fundamentadas em Triviños (1987), com os três docentes que atuam como Professores Diretores de Turma (PDTs). Embora responsáveis pelas disciplinas de Matemática, Português e Biologia, estes profissionais ministram a Formação Cidadã, o que permitiu investigar em profundidade suas práticas pedagógicas, obstáculos e percepções sobre a sequência didática proposta.

Para coletar a visão dos discentes sobre os conteúdos de cidadania, direitos e deveres, foi aplicado um questionário on-line via Google Forms em sala de aula, com perguntas abertas e fechadas (em estilo “sim ou não”), a fim de mensurar o nível de conhecimento dos estudantes sobre a temática antes da intervenção. A amostra consistiu inicialmente em 39 alunos do primeiro ano do Ensino Médio; no entanto, no percurso da aplicação, houve casos de transferência e gestação na turma, finalizando a amostra com 29 alunos que participaram de todo o processo.

Após a execução das cinco aulas previstas, o mesmo questionário foi reaplicado para verificar o nível de conhecimento pós-intervenção. Adicionalmente, incluiu-se uma seção abordando desde o perfil socioeconômico até o engajamento e a relevância atribuída à disciplina, garantindo o acesso universal através dos recursos tecnológicos da instituição.

Concomitantemente, foi realizada uma observação participante, registrando em diário de campo as dinâmicas da sala de aula, as interações sociais e o ambiente de aprendizagem. Esse procedimento produziu um relato de experiência que permitiu uma compreensão

contextualizada dos dados coletados. Sendo assim, a análise dos dados combina abordagens quantitativa e qualitativa. As respostas dos questionários foram analisadas para identificar tendências, especialmente à luz da teoria do Capital Cultural de Pierre Bourdieu (1970), bem como para mensurar a evolução do desempenho acadêmico após a sequência didática.

Por fim, a combinação de todas as fontes permitiu uma análise integrada e multifacetada do fenômeno, fundamentada teoricamente nos conceitos de Reprodução Cultural de Bourdieu (1994), na Pedagogia Engajada de bell hooks (2013) e na função socializadora da educação segundo Émile Durkheim (1922). Buscou-se, assim, desvelar os obstáculos e as potencialidades do ensino da cidadania no contexto do Novo Ensino Médio.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1 Sobre o ensino de sociologia no Brasil

O ensino de Sociologia no Brasil possui uma história marcada por mudanças ao longo do tempo. Sua trajetória está intrinsecamente ligada ao contexto político, social e educacional do país, refletindo os debates e as transformações da sociedade brasileira. A disciplina começou a se consolidar entre 1925 e 1942, quando foi inserida no currículo do Colégio Pedro II por meio da Reforma João Luiz Alves, instituída pela Lei Rocha Vaz (Meucci, 2015, p. 252).

No entanto, a disciplina sofreu sucessivos ataques que visavam desvinculá-la de seu caráter formativo. Durante o Estado Novo, o governo de Getúlio Vargas implementou a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei Nº 4.244/1942), que dividiu o ensino em cursos “clássico” e “científico”. Esta reforma excluiu o conhecimento sociológico, embora tenha mantido a Filosofia e as línguas estrangeiras (Meucci, 2015).

Ao longo das décadas seguintes, a Sociologia oscilou no currículo nacional. Durante a ditadura militar (1964-1985), foi sumariamente excluída e vista com desconfiança, sob o pretexto de que promovia a conscientização crítica e o questionamento do *status quo*. Em seu lugar, tornaram-se obrigatórias as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (Brasil, 1969). Com a redemocratização na década de 1980, houve um movimento pela retomada da disciplina. A Constituição de 1988, ou “Constituição Cidadã”, e a subsequente pressão das universidades impulsionaram a formação de professores na área.

Nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) conferiram maior visibilidade à Sociologia, ressaltando sua importância para a formação crítica e cidadã (Freitas, 2016). Entretanto, a luta pela obrigatoriedade nacional foi um processo de resistência que só se consolidou após vetos presidenciais, como o de Fernando Henrique Cardoso em 2001 (Moraes, 2011). O ápice dessa mobilização ocorreu em 2006, resultando no Parecer 38/2007, que reinstalou a Sociologia e a Filosofia como componentes obrigatórios, visando uma formação científica que transcendesse o imediatismo do mercado (Moraes, 2011).

Atualmente, o ensino de Sociologia enfrenta novos desafios com a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), cujas propostas metodológicas promovem, muitas vezes, um esvaziamento da disciplina. Além da carência de infraestrutura e da desvalorização

profissional<sup>6</sup>, a área enfrenta resistências de grupos conservadores que veem o pensamento crítico como uma ameaça. Contudo, a Sociologia permanece essencial para a compreensão das desigualdades e das relações de poder, instrumentalizando as juventudes na luta por direitos e liberdade.

Como afirma hooks<sup>7</sup> (2013, p. 26), “as vozes dos alunos nem sempre são ouvidas; para isso, a consciência crítica ajuda bastante”. A autora utiliza uma metáfora potente ao comparar a educação libertadora<sup>8</sup> a uma plantação onde todos devem trabalhar coletivamente. Para hooks, o conhecimento não é um processo passivo; exige que alunos e professores tomem posse do saber para transformá-lo em instrumento de emancipação social.

Entretanto, o que se observa na prática é que as “vozes” mencionadas por hooks enfrentam um novo cenário de silenciamento estrutural. Isso ocorre porque a reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17) foi instituída com a promessa de alinhar a educação às demandas do século XXI, oferecendo uma formação flexível e personalizada (Brasil, 2018).

No entanto, a implementação prática distanciou-se da idealização. O pilar da educação profissional esbarrou na precária infraestrutura das escolas públicas, onde a falta de laboratórios e recursos qualificados inviabilizou uma formação consistente, gerando um abismo entre o texto legal e a realidade das salas de aula.

A estrutura curricular passou a ser dividida em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos<sup>9</sup>, organizados por áreas do conhecimento e focados no

---

<sup>6</sup> Segundo os indicadores do Censo Escolar e do Inep (2013-2021), as disciplinas de Artes, Sociologia e Filosofia apresentam os maiores abismos de desigualdade regional no Brasil quanto à adequação da formação docente.

<sup>7</sup> A decisão de grafar o nome da autora bell hooks em minúsculo é uma escolha da própria Gloria Jean Watkins (seu nome de batismo). Ao adotar o pseudônimo “bell hooks” (com todas as letras minúsculas), a escritora, teórica feminista e ativista quis distanciar-se do ego e da persona acadêmica individual, enfatizando a importância das ideias e do legado coletivo de suas antepassadas (sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, inspirou o nome). Essa escolha tipográfica simboliza uma rejeição às hierarquias tradicionais e ao sistema patriarcal que frequentemente exalta figuras individuais em detrimento da comunidade e da luta coletiva. É, portanto, um ato político e um convite à reflexão sobre a forma como reconhecemos e valorizamos o conhecimento e seus produtores.

<sup>8</sup> A educação libertária, conforme abordada por bell hooks (2013) em sua obra “Ensinando a Transgredir: Educação como Prática da Liberdade”, vai além da mera transmissão de conteúdo. Para Hooks, a educação deve ser um espaço de engajamento crítico e de transformação social, onde tanto educadores quanto educandos são agentes ativos na construção do conhecimento. Inspirada em Paulo Freire, Hooks defende que a sala de aula deve ser um ambiente de diálogo e de questionamento, que desafie as estruturas de poder e as opressões presentes na sociedade. A metáfora da “plantação em que todos temos de trabalhar” hooks, 2013. p 26) elucida o conceito de que o conhecimento não é algo a ser simplesmente consumido, mas sim cultivado coletivamente, exigindo a participação e a responsabilidade de todos para que a liberdade e a emancipação sejam alcançadas. O objetivo é capacitar os indivíduos a pensar criticamente, a resistir às narrativas dominantes e a atuar na construção de um mundo mais justo e equitativo.

<sup>9</sup> Base Formativa (BNCC): Esta é a parte do currículo comum a todas as escolas do país, independentemente de sua localização ou tipo de ensino. Ela estabelece os conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades que todos os estudantes do ensino médio devem desenvolver nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entende-se como a parte tradicional do currículo, garantindo uma formação fundamental e equitativa para todos.

desenvolvimento de competências e habilidades. Na tabela 1 apresentam-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela área de humanas.

**Tabela 1** - Competências e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. De modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais. Portanto, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições. Além disso, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Matriz Seriada, documento oficial da BNCC.

Essa nova lógica altera o eixo do ensino, deslocando o foco do conteúdo específico para as competências. Embora o governo prometa protagonismo ao estudante na escolha de seu percurso, na prática, essa autonomia é cerceada pela oferta limitada de cada instituição. Embora Émile Durkheim (1922) não tenha vivenciado o contexto das atuais reformas educacionais, sua teoria sobre a especialização pedagógica oportuniza uma perspectiva clássica para compreender esse fenômeno. Para o autor, a diversificação do ensino não é um erro acidental, mas uma exigência das sociedades modernas, nas quais a divisão social do trabalho demanda aptidões cada vez mais segmentadas.

---

Base Diversificada (Itinerários Formativos): Diferente da base formativa, esta parte do currículo visa que os estudantes aprofundem seus conhecimentos em áreas de seu interesse ou se preparem para o mundo do trabalho. Os itinerários formativos são compostos por um conjunto de unidades curriculares, eletivas e projetos que os alunos podem escolher, sendo organizados em quatro áreas de conhecimento (as mesmas da BNCC) ou na formação técnica e profissional.

Mesmo que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade pedagógica. De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos [...] é por isto que, em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se especializar, e esta especialização, a se tornar cada vez mais precoce (Durkheim, 1922, p. 50-51).

Durkheim aborda a relação intrínseca entre a estrutura social, em particular a diversidade de profissões, e a necessidade de uma educação especializada (Durkheim, 1922). Para o autor, mesmo que não houvesse uma predisposição inata ou hereditária para certas carreiras, a própria natureza das ocupações exigiria uma diferenciação no processo educativo

O sociólogo argumenta que cada profissão não é apenas um conjunto de tarefas, mas um “meio *sui generis*” (Durkheim, 1922, p. 51). Isso significa que cada área profissional possui aptidões e conhecimentos específicos, além de um universo particular de ideias, costumes e modos de ver o mundo que lhe são característicos. A partir dessa premissa, infere-se que, uma vez que a criança precisa ser preparada para a função que desempenhará na sociedade, a educação não pode permanecer homogênea após certa idade; torna-se imperativo que a formação se diversifique e se especialize.

Durkheim observa que essa tendência à especialização educacional é uma realidade crescente com o avanço da modernização, e que tal processo tende a ocorrer cada vez mais cedo na vida do indivíduo. Em essência, a análise destaca o caráter social da educação, mostrando-a não como um processo abstrato e ecumênico, mas como um instrumento adaptativo da sociedade para preparar seus membros para funções específicas que garantam a coesão e o funcionamento do corpo social.

Nesse sentido, embora a perspectiva durkheimiana seja perspicaz ao analisar a relação entre diversidade profissional e especialização, ela suscita críticas e reflexões necessárias sob uma ótica contemporânea. Primeiramente, a formulação de que a criança “deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir” (Durkheim, 1922, p. 51) sugere, de certo modo, um determinismo social na trajetória do indivíduo.

Não obstante Durkheim reconheça que a hereditariedade não predetermina cegamente a carreira, a ênfase recai na adaptação do sujeito às demandas do sistema. Logo, uma crítica moderna aponta para a necessidade de balancear essa preparação social com o desenvolvimento da autonomia individual, da criatividade e da capacidade de escolha. A educação não deveria apenas moldar o indivíduo para funções preexistentes, muitas vezes voltadas à lógica neoliberal, mas também capacitá-lo a questionar e, eventualmente, transformar ou criar novas funções.

Em segundo lugar, a afirmação de que a especialização tende a ser “cada vez mais precoce” (Durkheim, 1922, p. 51) é um ponto de tensão. Se, por um lado, isso pode otimizar a inserção no mercado, por outro, pode limitar a formação integral e a capacidade de adaptação a mudanças futuras. Um currículo excessivamente especializado desde cedo, como o proposto pelo NEM, pode impedir o desenvolvimento de uma base de conhecimentos mais ampla e de habilidades transversais, como pensamento crítico, resolução de problemas complexos e colaboração, competências fundamentais em uma realidade onde a “vida de prateleira” das profissões é cada vez menor.

Adicionalmente, é preciso questionar a qualidade e a equidade dessa diversificação. A flexibilização curricular abordada no Ensino Médio esbarra, frequentemente, na ausência de infraestrutura básica nas escolas públicas. Sem recursos adequados, a oferta de itinerários formativos deixa de ser uma escolha por aptidão e passa a ser uma imposição da carência institucional. Assim, a diversificação pode, na prática, reforçar desigualdades sociais preexistentes em vez de superá-las.

Por fim, ao descrever a profissão como um meio onde predominam “certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas” (Durkheim, 1922, p. 51), o autor não explora as implicações de poder e ideologia presentes nesses nichos. As visões de mundo dentro de uma profissão não são neutras; podem ser direcionadas por interesses específicos. Assim, uma educação que apenas prepara para esses meios pode, indiretamente, reproduzir ou reforçar hegemonias, sem oferecer ao estudante as ferramentas necessárias para o estranhamento e a crítica social.

Essa reprodução de hegemonias torna-se ainda mais drástica quando confrontada com a base material da educação nacional, pois a realidade escolar brasileira agrava esse cenário: dados da ATRICON (2022) indicam que milhares de escolas ainda carecem de banheiros e água potável. Assim, a escolha do estudante não é pautada por aptidão, mas pela carência do que a escola consegue oferecer. Os professores, por sua vez, enfrentam o esgotamento ao lidar com itinerários sem material de apoio adequado. Como defende hooks (2013), educar para a liberdade exige mudar o modo como pensamos os processos pedagógicos.

A partir de 2023, o governo Lula propôs ajustes por meio do PL 5.230/2023, visando corrigir distorções do modelo de 2017. A principal mudança é o aumento da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas, reduzindo a fragmentação do conhecimento e buscando maior equidade. Propõe-se também a regulamentação rigorosa do ensino a distância (EAD) e uma integração mais robusta da Educação Profissional com a base comum.

Contudo, essas alterações no plano legislativo ainda não foram suficientes para mitigar as dificuldades cotidianas enfrentadas nas salas de aula, visto que as Eletivas trouxeram desafios hercúleos aos docentes, exigindo uma transição do modelo disciplinar para o interdisciplinar sem o suporte de tempo para planejamento coletivo ou materiais didáticos condizentes. A recente proposta de substituição dos Itinerários pelos “Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos” busca qualificar essa oferta, mas mantém desafios logísticos semelhantes.

Apesar das dificuldades estruturais, as disciplinas eletivas e a Formação Cidadã surgem como campos férteis para a educação política. Elas permitem que o ensino de Sociologia transcenda o currículo formal, utilizando metodologias ativas para abordar o funcionamento dos poderes, o sistema eleitoral e os direitos humanos. Como aponta Medeiros (2014, p. 43), o método deve envolver situações que promovam a “aproximação crítica do aluno com a realidade”, transformando o aprendizado em uma experiência prática.

Ao simular processos democráticos, realizar projetos de intervenção social ou produzir documentários, o estudante assume o protagonismo. As eletivas, portanto, funcionam como um laboratório pedagógico onde a Sociologia deixa de ser apenas teoria para se tornar um recurso de atuação no mundo social.

## **4.2 Cidadania e Educação: o que dizem os documentos?**

### **4.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996 e atualizada até agosto de 2023, ocupa papel central na definição dos contornos da escolarização no Brasil. Desde o seu Art. 2º, que estabelece a “formação para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996) como um dos fins primordiais da educação, até o Art. 22, que reitera esse propósito no âmbito da educação básica, a LDB afirma que formar cidadãos não se resume ao domínio de conteúdos, mas à construção de aptidões para a vida democrática.

Nesse sentido, torna-se relevante analisar criticamente como esse documento manifesta conceituações sobre formação cidadã, além de identificar lacunas em um dispositivo tão basilar para os modelos curriculares. Logo no segundo artigo da LDB, o propósito da formação para a cidadania é articulado como finalidade precípua. Conforme o texto legal:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, p. 8).

O Art. 2º estabelece que a educação tem por finalidade o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Apesar de ser um artigo curto e sem incisos, é possível depreender dele quatro pontos fundamentais: as instituições responsáveis por uma formação completa (família e Estado); os princípios de liberdade e solidariedade; a formação para a cidadania; e a formação para o trabalho.

Embora proponha objetivos nobres, sua formulação em uma frase única e abrangente carece de densidade, arriscando-se a transformar-se em mero discurso normativo, sem dar conta de suas próprias contradições nem oferecer meios objetivos para concretizá-las.

Além disso, o enunciado vincula educação e cidadania de forma vigorosa, porém genérica, quanto ao desenvolvimento de competências políticas, delegando tal definição aos sistemas educacionais locais. A ausência de incisos detalhadores deixa lacunas para interpretações variadas e dificulta a aplicação de uma proposta tão vital ao exercício educacional.

A partir dessa compreensão, pode-se interpretar a LDB como um dispositivo para a formulação de um pacto republicano: a família e o poder público compartilham a responsabilidade de formar não somente sujeitos tecnicamente habilitados, mas cidadãos conscientemente livres e solidários.

Contudo, ao pontuar a responsabilização simultânea, percebe-se uma carência de definição: em que proporção cada uma deve atuar e como o poder público apoiará as famílias brasileiras para que contribuam efetivamente? Analisa-se que, hoje, as escolas em áreas de maior vulnerabilidade dependem drasticamente do Estado para fornecer merenda, transporte e apoio psicossocial. Pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), além de indicadores do governo do Estado do Ceará, escancaram esse cenário.

O Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) aponta que cerca de 84,9% das escolas públicas cearenses ofereciam merenda escolar, enquanto na rede privada esse índice era de apenas 9,8% (IPECE, 2019). Adicionalmente, 100% dos alunos das redes pública e privada do Ceará estavam em escolas que informaram oferecer refeição no turno da manhã, superando as médias do Nordeste (97,5%) e do Brasil (98,4%) (IPECE, 2019). Além disso, 99,2% dos alunos de escolas públicas estavam em instituições que adotavam legislação

ou regra escrita própria sobre alimentos comercializados, índice superior à média nacional de 96,7% (IPECE, 2019).

Esses dados, postos em paralelo ao Art. 2º da LDB, revelam uma tensão entre os ideais constitucionais e a realidade concreta de grande parte da população. O artigo afirma o “pleno desenvolvimento” (Brasil, 1996) como finalidade, mas assume, implicitamente, que os sujeitos da educação já gozam de condições mínimas de dignidade, o que não corresponde à realidade de muitos jovens brasileiros. Para uma parcela significativa, a escola é um espaço de proteção social elementar, sendo a merenda, muitas vezes, a base da alimentação diária.

Diante disso, emerge a crítica fundamental: como exigir do estudante o pleno exercício da cidadania se ele carece de segurança alimentar básica? Como esperar participação consciente na vida política e compreensão de direitos se o cotidiano é atravessado pela miséria e pela ausência de estruturas mínimas de subsistência?

Essa contradição expõe um limite estrutural da LDB: o texto legal afirma propósitos elevados, mas não prevê mecanismos objetivos de compensação das desigualdades sociais. O “educando” do Art. 2º é tratado de forma abstrata e homogênea, ignorando-se o abismo entre os pontos de partida dos alunos das redes pública e privada.

Portanto, na realidade cearense, percebe-se que a escola pública assume uma função de seguridade social que extrapola sua missão pedagógica. Sem o reconhecimento dessa disparidade, a lei reforça uma aparência de corresponsabilidade que sobrecarrega os mesmos atores: o professor e a escola pública. Isso revela também uma fragilidade do Estado que, ao deslocar para a escola a responsabilidade de suprir carências estruturais da família e da sociedade sem garantir investimentos proporcionais, inviabiliza a missão educativa integral. Como aponta Carvalho (2002), a mera existência legal dos direitos não basta; são necessárias condições sociais e políticas para o seu exercício.

Assim, uma formação cidadã plena exige que o Estado garanta direitos sociais básicos como alimentação, moradia e saúde. Enquanto esses direitos forem parcialmente assegurados, a promessa de uma escola formadora da cidadania seguirá sendo um discurso inalcançável.

Ao situar a liberdade e a solidariedade em seu cerne, a LDB traça o perfil ideal de sujeitos capazes de agir com autonomia, mas cientes do compromisso com o bem-estar alheio. Esse duplo referencial desafia práticas meramente conteudistas que reduzem a escola a um depósito de informações. Conforme Freire (1996, p. 16), “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Outro ponto relevante é o binômio liberdade-solidariedade, que exige um equilíbrio pedagógico não explicitado na lei. Se a liberdade supõe autonomia, a solidariedade exige compromisso coletivo. Sem orientações curriculares claras, as instituições tendem a privilegiar uma liberdade individual instrumental, alinhada à lógica neoliberal, em detrimento de um *ethos* de cooperação. A crescente mercantilização da educação, intensificada por políticas neoliberais e refletida em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), transforma a educação de direito social em serviço regulado pela competição e produtividade.

Essa lógica contradiz o Art. 2º da LDB. Em vez de uma formação ética e voltada ao bem comum, prioriza-se a preparação de sujeitos adaptáveis ao mercado. Autores como Boaventura de Sousa Santos denunciam esse processo, afirmando que “o direito à educação sofreu uma erosão radical” (Santos, 2008, p. 27) e que a transformação dos estudantes em consumidores representa uma das formas mais claras da subordinação do bem público à lógica do capital (Santos, 2008, p. 27). Do mesmo modo, Paulo Freire já alertava para os perigos de uma educação “bancária”<sup>10</sup> (Freire, 1996), na qual o ato de ensinar se reduz à transferência de conteúdos, sem diálogo, reflexão ou compromisso com a transformação social.

Ao priorizar competências técnicas em detrimento de valores éticos e da participação política, o modelo educacional mercantilizado enfraquece a dimensão formativa da escola enquanto espaço de convivência democrática e de construção de sentidos coletivos. A ausência de diretrizes que promovam a solidariedade como valor educativo tem levado muitas instituições a favorecer práticas pedagógicas competitivas, descontextualizadas e individualistas, esvaziando o sentido mais profundo da cidadania como pertencimento, responsabilidade social e construção de direitos.

Portanto, resistir à mercantilização da educação é um passo essencial para resgatar o papel emancipador da escola e realizar, de fato, o que determina o Art. 2º da LDB. Isso implica defender uma educação comprometida com a justiça social, com a diversidade e com a formação de sujeitos autônomos e, simultaneamente, solidários, conscientes de que seus

---

<sup>10</sup> A “Educação Bancária” (Freire, 1996), conceito fundamental desenvolvido por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, descreve um modelo de ensino tradicional onde o professor é visto como o único detentor do conhecimento, e o aluno, um mero recipiente passivo. Nesse esquema, o conhecimento é “depositado” nos alunos, como se fossem contas bancárias a serem preenchidas. Freire critica essa abordagem por considerá-la opressora e desumanizadora, pois ela inibe a capacidade crítica, criativa e transformadora do educando, perpetuando a submissão e a alienação. Em contraposição, o educador pernambucano propõe a Educação Libertadora (ou Problematizadora)

direitos individuais se realizam plenamente apenas quando acompanhados do compromisso com o coletivo.

O texto do Art. 2º prossegue estabelecendo três fins complementares. O “pleno desenvolvimento” (Brasil, 1996) indica que a escola deve olhar para o sujeito em sua totalidade (cognitiva, emocional, física e cultural) sem se restringir ao mero ensino de disciplinas. Esse escopo amplo exige currículos e metodologias que expandam o repertório de experiências, estimulando a criatividade, a autoavaliação e a cooperação.

Já o “preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996) insere a dimensão política no coração da escola: não basta ao aluno ter ciência de direitos e deveres; ele precisa vivenciar instâncias democráticas, como grêmios, conselhos escolares e projetos comunitários, que o habilitem a participar efetivamente da vida pública.

Para concluir o tripé, a “qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996) visa a assegurar que o jovem seja capaz de conquistar sua autonomia financeira, mas sem desvincular a dimensão profissional dos compromissos éticos e civis. Ao unir preparação para o trabalho e preparo para a cidadania, a LDB concilia a antiga oposição entre educação prática e educação para a liberdade, propondo um projeto formativo integral. Essa perspectiva ressoa o pensamento de Anísio Teixeira: “A escola primária deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno [...] uma educação ambiciosamente integrada e integradora” (Teixeira, 1987, p. 392).

Logo, esse tripé desenvolvimento-cidadania-trabalho carrega tensões históricas: preparar para o mercado, hoje dominado por exigências tecnicistas, pode secundarizar a formação cidadã, reduzindo a escola a um centro de capacitação profissional que reverbera as desigualdades socioeconômicas em vez de combatê-las. Sem mecanismos de monitoramento e avaliação que articulem concretamente o aprendizado de direitos civis e políticos com a aquisição de competências laborais, corre-se o risco de uma educação duplamente incompleta: nem crítica o bastante para formar sujeitos democráticos, nem qualificada o suficiente para garantir uma inserção digna no trabalho.

Seguindo a investigação, o Art. 22 define que a educação básica deve assegurar a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, enquanto o Art. 35 reafirma essa perspectiva para o ensino médio, focando na flexibilidade e no prosseguimento de estudos. Do ponto de vista da sociologia da educação, especialmente sob a ótica de Pierre Bourdieu, a escola tende a funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais por meio da chamada “violência simbólica”. Este é um processo pelo qual os conteúdos escolares, embora apresentados como neutros e universais, na prática refletem e legitimam os valores e o *habitus* das classes dominantes (Bourdieu, 1970).

Assim, a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996), prevista no Art. 22, corre o risco de converter-se em um repertório cultural padronizado que exclui, invisibiliza ou desvaloriza as práticas e saberes oriundos das camadas populares. Nesse sentido, longe de formar sujeitos autônomos, a escola pode acabar reforçando o distanciamento entre a cultura política oficial e as experiências reais da maioria da população.

Essa crítica dialoga diretamente com o que Michael Apple denomina “currículo como construção ideológica” (Apple, 1982). Segundo o autor, os conteúdos escolares são seletivamente escolhidos para favorecer determinadas visões de mundo e formas de conhecimento, promovendo um tipo de consenso que mascara as disputas de poder inerentes à vida em sociedade (Apple, 1982). O próprio ideal de “cidadania”, quando desacompanhado de práticas concretas de participação e debate crítico, pode reduzir-se a um discurso domesticador, uma “cidadania normativa” (Marshall, 1950), mais preocupada em ajustar o sujeito ao sistema do que em capacitá-lo para transformá-lo.

Por conseguinte, é necessário problematizar a noção de “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996). O termo “formação comum”, tal como apresentado, sugere uma homogeneidade que ignora a pluralidade sociocultural dos estudantes brasileiros e naturaliza um modelo de currículo que, conforme Apple (1982), oculta seu caráter seletivo e ideológico. O currículo, nesse aspecto, não é um campo neutro, mas está inserido em relações de poder que determinam tanto o que deve ser ensinado quanto o que deve ser esquecido.

Na esteira dessa crítica, Bourdieu (1996) aponta que a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais por meio da legitimação de capitais culturais hegemônicos. Isso significa que estudantes oriundos de famílias de baixa renda, com menor acesso a bens culturais valorizados institucionalmente, enfrentam barreiras invisíveis ao longo da trajetória escolar, mesmo quando a “formação comum” (Brasil, 1996) é garantida legalmente. Assim, o Art. 22 falha ao não reconhecer as condições concretas e desiguais de partida, as quais comprometem a real possibilidade de exercício da cidadania plena.

Já o Art. 35, ao tratar das finalidades do ensino médio, apresenta como um de seus objetivos a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” (Brasil, 1996), inscrevendo a escola na lógica de um modelo dual de formação: por um lado, a inserção no mundo do trabalho; por outro, a formação política e social. Todavia, na prática, observa-se um desequilíbrio persistente em favor da dimensão técnica e instrumental, muitas vezes em detrimento da formação política crítica.

No contexto das escolas profissionalizantes, essas tensões são cada vez mais acentuadas, pois as disputas por espaço, autonomia e valorização dos professores favorecem esse cenário. O ensino médio tem sido progressivamente orientado para o atendimento às demandas do mercado, acentuando o viés da “empregabilidade”, conforme denunciado por Christian Laval e Pierre Dardot (2016), que analisam a influência do discurso neoliberal sobre a educação. Nesse contexto, a cidadania corre o risco de ser reduzida a uma competência funcional, isto é, à capacidade de seguir regras, votar e integrar-se ao sistema, sem necessariamente desenvolver uma consciência crítica ou a disposição para transformar a realidade.

Essa análise se adensa ainda mais quando observamos as condições sociais em que se encontram os sujeitos da escola pública. Como observa José Murilo de Carvalho (2002), a cidadania no Brasil foi historicamente construída “de cima para baixo” com ênfase na formalização dos direitos políticos antes da universalização dos direitos sociais.

Assim, é ilusório supor que a escola possa, isoladamente, assegurar a formação cidadã se não houver garantia de condições materiais mínimas: alimentação, transporte, moradia, saúde e segurança, para que os estudantes possam permanecer na escola e aprender com dignidade.

Segundo o autor, “mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político” (Carvalho, 2002, p. 57). A própria efetivação da “formação para o trabalho”, nesses termos, torna-se limitada pela luta pela sobrevivência diária. No caso das escolas públicas do Ceará, onde a merenda escolar é o único recurso de alimentação diária para muitos estudantes (IPECE, 2019), essa contradição se torna evidente: como desenvolver a cidadania política quando ainda se luta pela cidadania alimentar?

Diante dessa questão, Paulo Freire (1996), ao compreender a educação como prática de liberdade, enfatiza que não é possível formar sujeitos críticos e democráticos sem respeitar o seu contexto concreto. A formação para a cidadania, segundo ele, exige mais do que transmitir conteúdos sobre os poderes do Estado ou os direitos constitucionais; requer a criação de espaços de diálogo, problematização e ação coletiva (Freire, 1996).

No entanto, os dispositivos legais como os Arts. 22 e 35 permanecem genéricos e prescritivos, sem indicar meios concretos para alcançar esses objetivos. Em contraponto, Paulo Freire sustenta que a formação do sujeito cidadão se dá por meio da práxis, a união entre ação e reflexão crítica sobre a realidade: “Ensinar exige consciência do inacabamento” (Freire, 1996, p. 47).

Embora os Arts. 22 e 35 incluam a cidadania como fim, eles o fazem de forma descontextualizada da prática democrática. A LDB não vincula essa formação à vivência de conselhos escolares, participação estudantil, assembleias ou projetos de gestão democrática. A cidadania, portanto, é reduzida a um princípio formal, sem articulação com os processos reais de decisão coletiva e de convivência política que estruturam a experiência democrática.

Assim, os Arts. 22 e 35 da LDB expressam uma tensão estrutural entre ideais formativos amplos e a materialidade das políticas educacionais. Sua promessa de formar cidadãos críticos e trabalhadores qualificados depende, em última instância, da superação das desigualdades históricas que marcam a escola brasileira e da construção de um projeto pedagógico que reconheça a educação como prática política e direito social fundamental.

No âmbito das diretrizes curriculares, o Art. 27 da LDB estabelece que os conteúdos da educação básica devem ser organizados de modo a garantir ao educando a formação necessária para o exercício da cidadania, o desenvolvimento de valores éticos e a compreensão crítica do meio natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos fundamentos valorativos da sociedade (Brasil, 1996).

Nota-se, claramente, um artigo que reafirma o compromisso político, ético e humanista da educação, reconhecendo a escola como lugar não apenas de instrução, mas de formação integral do sujeito. No entanto, tal como ocorre com os artigos anteriores, a formulação abstrata e generalista do Art. 27 impõe limites importantes à sua eficácia prática, sobretudo no que se refere à construção de uma cidadania crítica e ativa.

Novamente, ao apontar o exercício da cidadania como finalidade dos conteúdos escolares, o Art. 27 parte de um pressuposto legítimo: o de que a escola deve contribuir para o preparo do educando como sujeito consciente ao exercício da vida pública. Entretanto, não se define o que se entende por cidadania, nem se indicam meios para seu desenvolvimento, o que acaba sendo delegado às bases curriculares.

A depender das práticas pedagógicas adotadas, o ideal de cidadania previsto nos currículos pode ser reduzido a uma dimensão formal ou comportamental, centrada na disciplina, no respeito às regras e na capacidade de convivência. Embora, de certo modo, esses aspectos já representem um avanço diante de contextos marcados por intolerância e violência, eles permanecem distantes da concepção de uma cidadania substantiva, que pressupõe a vivência do conflito democrático, o exercício da argumentação, o engajamento coletivo e a participação efetiva nos processos de decisão.

Nesse ponto, a crítica de Michael Apple (1982) é fundamental: ele mostra que o currículo é atravessado por ideologias que operam de maneira silenciosa, moldando

comportamentos e valores sem que os estudantes, professores e gestores escolares sejam convidados a questioná-los. Assim, a seleção de conteúdos, como sugere o Art. 27, pode se transformar num processo de domesticação ideológica, em vez de emancipação crítica, especialmente se orientada por concepções moralizantes ou tecnocráticas da cidadania.

O artigo também menciona o “desenvolvimento de valores éticos” (Brasil, 1996), mas não explicita quais valores devem ser priorizados, nem como serão trabalhados em contextos plurais e desiguais. Essa brecha permite diversas interpretações: morais ou até mesmo autoritárias da ética, baseadas em princípios de obediência, ordem ou “bons costumes”, frequentemente desconectadas das realidades sociais dos sujeitos, ideias essas ligadas ao discurso conservador dentro das escolas.

Em contrapartida, a ética da formação cidadã, como propõe Paulo Freire (1996), deve estar presente na reflexão crítica sobre o mundo, na indignação diante da injustiça e no compromisso com a transformação social. Freire defende que educar eticamente é também educar politicamente, ensinando a “ler o mundo” antes de apenas “ler a palavra” (Freire, 1996). Nesse sentido, os valores éticos que deveriam guiar o conteúdo escolar seriam aqueles que promovem a solidariedade, o respeito às diferenças, a justiça social e o exercício democrático da liberdade, todos inexistentes de modo explícito no texto do artigo.

Seguindo em direção ao ponto do Art. 27 que merece atenção, há a menção à “compreensão do sistema político”. Tal como formulado, o enunciado corre o risco de ser interpretado como um ensino meramente básico e informativo (estrutura dos três poderes, datas comemorativas, regras eleitorais), sem garantir uma vivência democrática efetiva no espaço escolar. Alinhando-se a essa concepção restrita, a política distancia-se radicalmente do ideal arendtiano, para quem a política é o espaço onde os sujeitos se revelam como agentes por meio da palavra e da ação (Arendt, 2009). Para a pesquisadora Hannah Arendt (2009), a escola deve preparar o educando para entrar na vida social, e isso implica inserção ativa no debate público, ainda que em formas adaptadas à idade e à realidade escolar.

Por fim, o Art. 26 da LDB trata da organização dos currículos da educação básica, ponto de destaque, pois determina que os conteúdos devem observar “a base nacional comum, complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura” (Brasil, 1996). Também afirma que o currículo deve abranger “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 1996).

À primeira vista, esse artigo expressa um importante avanço: reconhece a necessidade de combinar uma formação nacional comum com a valorização das especificidades regionais,

autorizando o currículo a se posicionar de maneira sensível à diversidade cultural, social e territorial brasileira.

Como argumenta Paulo Freire em suas palestras (1996), “não há educação neutra” (Freire, 1996, p. 7), e educar é sempre um ato político. A omissão proposital da LDB quanto a práticas específicas (como conselhos escolares, assembleias estudantis, projetos de intervenção social ou debates sobre participação democrática) impede que os agentes escolares vejam a realidade. Segundo Freire:

A gente olha a realidade e vê os vultos da realidade, mas não vê a realidade tal qual ela funciona. A gente tem a impressão de que está conhecendo a coisa, mas não está conhecendo a coisa, porque a gente está vendo o vulto da realidade e não a realidade como ela é [...] (Freire, 1996, p. 2).

Essa generalidade curricular é uma estratégia, pois, segundo o Professor Willams Lopes da Universidade Federal do Ceará (UFC): “Política curricular nacional, cujo objetivo é garantir o controle político do conhecimento escolar por meio da definição de direitos e objetivos de aprendizagem padronizados, sob a justificativa de garantir uma formação comum a todos os estudantes” (Lopes, 2021, p. 245).

De modo semelhante, Hannah Arendt (1972), ao trabalhar sobre a crise da autoridade na educação, sustenta que a escola deve constituir-se como o espaço de introdução da nova geração no mundo comum, ocupando-se como um meio entre o universo privado da família e o espaço público da política (Arendt, 1972, p. 239).

Seguindo essa linha de raciocínio, a transição não pode ocorrer de forma abrupta ou improvisada, mas exige instituições educativas estruturadas que favoreçam a ação, o diálogo e as responsabilidades compartilhadas, práticas primordiais para a constituição da cidadania (Arendt, 1972, p. 239). Essa visão ressoa com a concepção clássica de Aristóteles, para quem o ser humano é por natureza um *zoon politikon*, um ser destinado à vida em comunidade, cuja realização plena só ocorre por meio da participação na *pólis* (Aristóteles, 2010).

No entanto, essa formação política do sujeito é dificultada pela lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que menciona a necessidade de abordar no Art. 26, inciso primeiro, “a realidade social e política” (Brasil, 1996) sem garantir os mecanismos institucionais e pedagógicos que assegurem a vivência efetiva da política na experiência escolar.

Essa dinâmica é reforçada pela padronização curricular que se intensificou com a implementação da BNCC em 2018, desdobramento direto do Art. 26. Embora a BNCC enfatize competências socioemocionais, ela também reduz o espaço das disciplinas basilares e

subordina os conteúdos locais a um eixo de competências mensuráveis, o que pode estar comprometendo a autonomia dos sistemas de ensino em promover práticas contextualizadas e críticas.

Assim sendo, para que o currículo cumpra sua função democrática, é necessário revisitar o cenário de formalidade legal e construir, nas escolas, espaços reais de participação, de debate público, de construção coletiva do conhecimento e de reconhecimento dos saberes dos territórios populares. Isso implica rever a lógica da padronização curricular, fortalecer a autonomia docente e garantir que a formação política não seja apenas uma temática transversal, mas sim um eixo formativo comprometido com a construção de sujeitos históricos.

#### **4.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A educação, em seu entendimento mais abrangente, permite transcender a mera transmissão de conteúdos disciplinares para se configurar como um processo de “boniteza” em uma formação humana integral (Freire, 1996), capaz de capacitar os indivíduos para a participação ativa e consciente na sociedade.

No contexto brasileiro, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Art. 205), define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1996, p. 10), visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 10).

Este marco legislativo estabeleceu o alicerce para a construção de um currículo que não apenas assegurasse uma “formação básica comum” (Brasil, 1996, p. 12), mas que também considerasse a diversidade cultural e as características regionais e locais dos educandos. Nesse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um documento de caráter normativo que busca definir o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos docentes e instituições de ensino ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Sua concepção, conforme explicitado no próprio documento, está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, p. 7). A BNCC, ao se estruturar em competências gerais que “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 8), e ao definir competência como a

“mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8), demonstra a intenção de alinhar a educação aos desafios da contemporaneidade e à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BNCC, 2017, p. 8).

Com base nisso, pretende-se explorar a presença da educação política e da cidadania na BNCC, analisando suas concepções, diretrizes e possibilidades para a formação integral dos estudantes, bem como os obstáculos em sua implementação. Essa perspectiva decorre da percepção de que a educação política e a cidadania, infelizmente, não se configuram como componentes curriculares autônomos na BNCC, mas perpassam de modo transversal as diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, essa dimensão da educação manifesta-se por meio de conteúdos transdisciplinares presentes nas competências gerais e específicas, tecendo uma intrincada rede de significados em torno da formação do cidadão. A LDB, ao determinar que a educação visa ao “preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996, p. 8), sublinha a dimensão política e social da prática educativa.

Todavia, a forma como essa intencionalidade é traduzida em um currículo nacional suscita questionamentos. A BNCC, ao afirmar seu “compromisso com a educação integral” (BNCC, 2017, p. 14) e ao reconhecer que a educação básica deve visar à “formação e ao desenvolvimento humano global” (BNCC, 2017, p. 14), parece, em uma análise superficial, abraçar perspectivas que dialogam com autores como Dermeval Saviani.

Para Saviani (1996), a educação não pode ser desvinculada de sua dimensão política e social, defendendo uma pedagogia que capacite os sujeitos para a intervenção transformadora da realidade (Saviani, 1996, p. 16). No entanto, ao não trabalhar a educação política como um componente curricular direto, a BNCC negligencia essa formação integradora. Isso mostra que a concretização desses ideais no cotidiano escolar, onde a cidadania aparece como conteúdo oblíquo, apresenta sérios obstáculos.

Assim, a LDB e, conseqüentemente, a BNCC, ao preverem que as “competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BNCC, 2017, p. 11) e que a base deve ser “complementada por uma parte diversificada” (Brasil, 1996, p. 19), abrem espaço para interpretações subjetivas e autonomia sem o devido suporte.

Logo, a efetividade dessa “parte diversificada” dependerá criticamente do investimento de cada rede de ensino. José Carlos Libâneo alerta para o risco de diretrizes

amplas serem interpretadas de forma superficial, resultando em uma prática pedagógica que não atinja a profundidade necessária. Segundo o autor:

Para isso é que se faz necessário o projeto pedagógico-curricular, formas eficazes de direção e coordenação pedagógica, atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino, e ações de formação continuada de professores na situação de trabalho (Libâneo, 2004. p. 23).

Ou seja, a mera menção de temas como direitos humanos ou consumo responsável nas habilidades, sem um trabalho sistemático que evidencie as contradições sociais e sem a participação efetiva do corpo escolar, pode esvaziar seu potencial transformador.

Portanto, é preciso analisar se a transversalidade se traduz em ações efetivas ou se esses temas se diluem na vastidão de competências. A ausência da Educação Política como componente autônomo é um ponto de crítica significativa.

Embora a intenção de integrar tais temáticas seja louvável, a falta de autonomia pode gerar fragilidades. A crítica reside, preliminarmente, no risco de diluição dos conteúdos. Sem um espaço curricular definido e carga horária dedicada, a educação política pode acabar tratada de forma secundária. A responsabilidade recai sobre todos, o que, na prática, pode resultar na ausência de responsabilidade clara de qualquer um.

Sem diretrizes claras de progressão, os temas podem ser pincelados sem a densidade necessária para que os estudantes compreendam a complexidade das estruturas de poder e os mecanismos de participação democrática. Além disso, a transversalidade pode levar à fragmentação do conhecimento.

Temas como sistemas de governo, história dos direitos humanos e movimentos sociais exigem uma articulação conceitual que se perde quando dispersa entre disciplinas. A perspectiva de Libâneo (2004) reforça que o contrário resulta em uma prática assistemática e fragmentada (Libâneo, 2004, p. 23).

Adicionalmente, há a dificuldade na capacitação docente. Professores de diferentes áreas podem não se sentir preparados para abordar temas sensíveis se não tiverem formação específica. Por fim, a não estruturação desses conteúdos limita o pensamento crítico. A LDB visa ao “desenvolvimento da autonomia intelectual” (Brasil, 1996), mas, sem um espaço formal, corre-se o risco de formar cidadãos que compreendem procedimentos democráticos, mas carecem de análise sobre as causas das desigualdades.

Na perspectiva freiriana, a educação busca a conscientização para a transformação (Freire, 1996). Se a BNCC não oferece um campo privilegiado para essa discussão, o

protagonismo juvenil pode se resumir a ações pontuais, desvinculadas de uma compreensão estrutural.

#### ***4.2.2.1 Fundamentos Pedagógicos da BNCC: O Foco no Desenvolvimento de Competências e Habilidades***

A BNCC estabelece fundamentos pedagógicos norteados pelo “foco no desenvolvimento de competências” (BNCC, 2017, p. 13), apresentado como elemento essencial para a formação integral. A BNCC adota o conceito de competência como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

Essa definição tem raízes na LDB e em discussões pedagógicas das últimas décadas. O documento ressalta que esse foco orienta currículos de diversos países e avaliações internacionais, como o Pisa da OCDE (BNCC, 2017, p. 13). Ao adotar esse enfoque, a BNCC sinaliza que os alunos não devem apenas “saber”, mas, sobretudo, “saber fazer”, mobilizando saberes para resolver problemas reais (BNCC, 2017). As dez competências gerais articulam conhecimentos e valores, sendo que cinco delas possuem relação direta com a educação política:

**Tabela 2** - Competências Gerais da Educação Básica (Síntese)

Número	Descrição da Competência Geral (Foco Cidadania)
1	Valorizar conhecimentos para colaborar com uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
6	Valorizar a diversidade e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania com autonomia.
7	Argumentar com base em fatos e dados para defender ideias que respeitem os direitos humanos.
9	Exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, promovendo o respeito ao outro.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, baseando-se em princípios éticos.

Fonte: Adaptado de BNCC (2017).

Na competência 1, observa-se que a menção à “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, p. 9) direciona a aplicação desses conhecimentos para um propósito cívico, conectando o aprendizado à transformação social e à defesa de valores democráticos. A cidadania, nesse sentido, não é apenas o conhecimento de direitos e deveres, mas a capacidade de utilizar o saber acumulado para atuar em prol do bem comum e da equidade.

Nesse sentido, a competência 6 aborda a cidadania sob uma perspectiva de reconhecimento da pluralidade. A “valorização da diversidade de saberes e vivências culturais” deve se tornar um pilar vital da educação política, pois implica o respeito às múltiplas identidades e a compreensão de que a cidadania se manifesta de diferentes formas em distintos contextos culturais (BNCC, 2017, p. 9). Em cenários sociais tão intolerantes, que se refletem na escola, tal perspectiva se mostra profundamente necessária para o convívio em sociedade.

O desenvolvimento da “autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2017, p. 9) para fazer escolhas no mundo do trabalho e na vida pessoal, alinhadas ao exercício da cidadania, é uma perspectiva básica para a formação de um indivíduo que não apenas se adapta, mas que age propositivamente em sua comunidade e na sociedade.

Já na competência 7, considerada uma perspectiva interessante da BNCC, o foco reside no desenvolvimento da capacidade argumentativa, que é capital para a participação democrática. Em uma sociedade cada vez mais complexa e polarizada, a habilidade de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis” (BNCC, 2017, p. 9) é um antídoto contra a desinformação e a manipulação.

Além disso, “formular, negociar e defender ideias” (BNCC, 2017, p. 9) pressupõe o diálogo, a escuta ativa e a busca por consensos, elementos essenciais para a convivência democrática. A Competência 9 pode ser entendida como uma base sólida para a convivência democrática. A empatia e o diálogo são ferramentas fundamentais para a superação de preconceitos e para a construção de vínculos afetivos.

Assim, a resolução de conflitos e a cooperação são habilidades cívicas indispensáveis para a vida em sociedade. A ênfase no respeito ao outro e aos direitos humanos, na valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais e a rejeição a preconceitos de qualquer natureza reforçam o compromisso da BNCC com uma cidadania ativa que promove a inclusão e a justiça social (BNCC, 2017, p. 9).

Por fim, a competência 10 sintetiza a ação cidadã, traduzindo as demais competências em atitudes e comportamentos concretos. O “agir pessoal e coletivamente” destaca a dimensão individual e social da cidadania. A tomada de decisões pautada em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários reitera o compromisso com uma cidadania transformadora, que não apenas se adapta, mas que se esforça em buscar ativamente a construção de uma sociedade melhor para todos, em consonância com os ideais de justiça social e de preservação do planeta.

Portanto, a BNCC, ao fundamentar-se no desenvolvimento de competências e habilidades, busca promover uma educação que capacite o estudante para o exercício pleno da cidadania. Conforme observado nas competências 1, 6, 7, 9 e 10, em particular, delineia-se um perfil de cidadão que preza pelo conhecimento como caminho para a transformação social, reconhece a diversidade, argumenta de forma ética, dialoga para resolver conflitos e age com responsabilidade e solidariedade, elementos essenciais para o fortalecimento da democracia.

No entanto, a mera enunciação dessas competências, sem a correspondente materialização em um espaço curricular fixo, introduz o risco da diluição e da superficialização, conforme exposto anteriormente. A transversalidade, mesmo que promova a interdisciplinaridade, tende, na prática, a desonerar a responsabilidade de componentes específicos, resultando em um tratamento não sistemático dos conteúdos políticos.

Temas caros à formação cidadã, como o funcionamento dos sistemas políticos, a história das lutas sociais e a compreensão das relações de poder, exigem uma sistematização e um aprofundamento conceitual que dificilmente serão garantidos se forem apenas pincelados em diferentes disciplinas ou rapidamente trabalhados em cinquenta minutos de uma aula de sociologia.

A ausência de um componente autônomo também gera uma dependência excessiva da iniciativa individual do corpo docente. A complexidade da educação política, que envolve debates sobre questões sensíveis e controversas, exige dos professores um preparo específico que nem sempre é contemplado na formação inicial ou continuada.

Sem um direcionamento claro e um suporte institucional para a efetivação desses temas, muitos docentes podem sentir-se hesitantes em conduzir discussões aprofundadas, optando por abordagens mais neutras ou pela simples omissão do tema. Ademais, a fragilidade da educação política como tema transversal pode comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico e da ação transformadora.

Contudo, sem um espaço privilegiado para o estudo das estruturas que geram as desigualdades e as injustiças, o protagonismo juvenil preconizado pela Base pode ser despolitizado, tornando-se um mero ativismo desprovido de uma compreensão sistêmica dos problemas sociais.

A escola, que tem o compromisso de continuar investindo em auxiliar os alunos para que se tornem críticos e para que se engajem na luta pela justiça social e pela solidariedade humana, necessitaria de um currículo que não apenas sugira, mas que garanta a profundidade necessária para que essa criticidade se efetive em ação política consciente.

Em face desses argumentos, torna-se evidente que, embora a BNCC verbalize a intenção de formar cidadãos críticos e engajados, sua estrutura curricular, ao não conferir autonomia à educação política e à cidadania, corre o risco de enfraquecer o próprio ideal que busca construir.

Assim, a transversalidade, sem uma intencionalidade explícita e um suporte pedagógico robusto, pode conduzir à superficialidade e à fragmentação de um saber que é vital para o fortalecimento da democracia e para a efetiva participação dos indivíduos no desenvolvimento de um cenário de maior justiça social.

Nesse sentido, a BNCC, ao definir competências e habilidades como o eixo máximo da formação educacional, expressa maior peso na qualificação profissional e na adequação aos interesses do mercado, podendo, assim, assumir um sistema educacional orientado por essa lógica, o que gera um alerta.

José Carlos Libâneo, em sua obra *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática* (2013), é um dos autores que sublinha essa tensão. O autor observa que o contexto de acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial pressiona as instituições escolares a se adequarem aos interesses do mercado e a investirem na formação de profissionais mais preparados para as modificações do processo de produção (Libâneo, 2013).

Libâneo aponta que essas transformações estão afetando o perfil de trabalhador necessário para as novas formas de produção, exigindo conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis à qualificação profissional, e que as pessoas precisam estar preparadas para mudar de profissão algumas vezes ao longo da vida. Nesse cenário, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, acentuando o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres (Libâneo, 2013).

A concepção de uma educação meramente tecnicista, aficionada às habilidades pragmáticas exigidas pelo capital, pode comprometer o desenvolvimento de uma cidadania crítica e engajada. Se o objetivo final da educação se restringe a integrar o mercado de

trabalho, a formação para a cidadania pode ser esvaziada de seu potencial transformador. As competências e habilidades, embora relevantes para a autonomia e a atuação no mundo, não podem ser o fim em si mesmas, mas sim um meio para alcançar o exercício pleno e crítico da cidadania. Libâneo pontua:

Paro está dizendo que nenhuma escola pode funcionar sem meios e recursos (racionalidade), mas estes devem estar subordinados aos fins educacionais buscados pela escola. Em outras palavras, os fins determinam a forma de utilização dos meios e recursos. Portanto, não podemos tratar meios e objetivos como coisas separadas, e nem podemos transformar meios em objetivos. Esta relação nem sempre está muito clara a educadores e técnicos da educação. Por exemplo, políticas de orientação tecnicista frequentemente transformam meios em objetivos quando põem toda a responsabilidade das mudanças na escola na eficiência da gestão, na crença de que a adoção de práticas de gestão baseadas no modelo empresarial por si só asseguram mudanças na aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2013, p.24).

Libâneo defende que a escola deve formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho (Libâneo, 2013). Ele argumenta que a escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos para que se tornem críticos, para que se engajem na luta pela justiça social e pela solidariedade humana (Libâneo, 2013).

Para isso, a educação não pode se limitar a prover capacidades cognitivas e operacionais que atendam tanto às necessidades pessoais como às econômicas e sociais, mas deve também permitir aos alunos o exercício da liberdade política e intelectual, pois, segundo o autor:

Este livro tem como pressuposto que continuamos vivendo numa sociedade desigual e injusta e que a escola pode contribuir para a redução das desigualdades sociais. Isso significa, por um lado, a recusa da subordinação das escolas a interesses econômicos e mercadológicos e, por outro, a crença no seu papel insubstituível na preparação das crianças e jovens para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, visando à inserção crítica no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. As escolas não podem ser pensadas para objetivos imediatistas, para somente atender expectativas de emprego para os alunos ou apenas para prover experiências de convívio social. Elas devem ser consideradas como um lugar propício para o desenvolvimento intelectual e para a formação da personalidade dos alunos (Libâneo, 2013, p.21-22).

Nesse sentido, a mercantilização da educação manifesta-se quando a ênfase nas competências e habilidades é direcionada primordialmente para as demandas de um mercado de trabalho mutável, em detrimento de uma formação ampla que promova a reflexão, a autonomia de pensamento e a capacidade de questionamento das estruturas sociais.

Se as competências são reduzidas a ferramentas para a empregabilidade, o risco é o de se produzir um indivíduo adaptável ao sistema, e não um agente de transformação social. A verdadeira formação cidadã, como a LDB parece almejar, deve ir além do tecnicismo,

utilizando as competências como instrumentos para que os estudantes se tornem sujeitos políticos capazes de compreender e intervir em sua realidade de forma ética, justa e democrática.

Finalmente, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou uma intencionalidade por meio de conteúdos transversais no âmbito da educação política e da cidadania, evidente em sua fundamentação pedagógica focada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Contudo, uma perspectiva crítica foi observada: a ausência da Educação Política e da Cidadania como componentes curriculares autônomos, sendo tratadas apenas de modo transversal e multifacetado.

Essa perspectiva mostra certa contradição, ao colocar as competências como eixos centrais, e não como meio de alcançar o objetivo primordial da educação, destacado ao longo do texto, conforme previsto no Artigo 2º da LDB. Isso levanta preocupações sobre a diluição, a superficialização e a fragmentação do conhecimento político, bem como sobre a dependência da iniciativa docente para a sua efetivação.

Apesar das intenções expressas na BNCC, a efetividade dessa formação cidadã e política reside na forma como suas diretrizes são interpretadas e aplicadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Essa transposição da teoria para a prática, e a necessária adaptação ao contexto local e regional, serão determinantes para verificar se a educação política realmente alcançará a profundidade desejada. Diante dessa tensão entre o ideal normativo e as adversidades da implementação, faz-se imperativa a análise de documentos complementares que buscam materializar a BNCC no chão da escola.

#### **4.2.3 O Documento Curricular Referencial do Ceará - Seduc CE**

O cenário educacional brasileiro tem sido palco de constantes debates e reformulações, impulsionadas pela busca por uma educação de qualidade e socialmente relevante. Nesse contexto, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio emerge como um instrumento fundamental, orientando a construção dos currículos escolares na rede de educação básica do estado do Ceará. Sua elaboração não é um evento isolado; é, na verdade, o resultado de um processo contínuo de discussões e alinhamento com marcos legais e normativos de abrangência nacional.

Historicamente, a educação brasileira, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Nesse sentido, todos os documentos curriculares nacionais seguiram essa perspectiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, detalha essa finalidade, estabelecendo que a educação compreende diversos processos formativos, pautados pelos princípios da liberdade e da solidariedade humana. É nesse arcabouço legal que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, consolida-se como um período crucial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

A recente reforma do Ensino Médio, formalizada pela Lei nº 13.415, de 2017, trouxe significativas alterações na estrutura curricular, destacando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento orientador dos currículos de todas as instituições de ensino da educação básica brasileira.

A BNCC expressa os direitos de aprendizagem dos alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, na forma de competências e habilidades. Essa nova organização curricular, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2017 e 2018, prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades basilares no processo de formação do indivíduo.

Sob essa perspectiva, o DCRC do Ensino Médio do Ceará fundamenta-se precisamente nessa legislação nacional. Conforme explicitado no próprio documento, ele foi construído “à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (SEDUC, 2021, p. 17) e baseando-se no legado dos currículos anteriores da rede pública estadual e no DCRC das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento cearense atende às premissas de propor uma nova organização curricular para o Ensino Médio, “assentado e conexo aos parâmetros apresentados pela BNCC” (SEDUC, 2021, p. 16).

A relevância do DCRC, portanto, está em sua capacidade de transpor as diretrizes nacionais para a realidade local e regional do Ceará, buscando “favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense” (SEDUC, 2021, p. 18).

Desse modo, o DCRC não apenas reflete uma “decisão política protagonizada pelas/os educadoras/es cearenses sobre a escola democrática, com a qualidade social necessária e que garanta o amplo acesso às/aos adolescentes, jovens, adultas/os e idosas/os do Ceará” (SEDUC, 2021, p. 17), mas também se apresenta como um guia para que as escolas elaborem ou adequem seus currículos, proporcionando as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio.

O documento, portanto, ao se alinhar com a LDB e a BNCC, reconhece a educação como um direito universal e um dever da família, da sociedade e do Estado, com a finalidade de preparar os educandos para o exercício da cidadania e qualificá-los para o mundo do trabalho.

Assim, a organização curricular proposta, com base em áreas do conhecimento e itinerários formativos, visa expandir a discussão acerca da melhoria da educação a partir do sujeito que aprende, tornando necessária uma análise aprofundada da legislação educacional e de sua aplicação em nível estadual.

A partir dessa contextualização, entende-se que a LDB representa a espinha dorsal da educação brasileira, estabelecendo as diretrizes e bases para o sistema educacional. Logo, o DCRC do Ensino Médio do Ceará fundamenta suas ações diretamente nessa documentação legal. A LDB preconiza que a educação compreende diversos processos formativos, inseridos em muitos campos de ações e atuações humanas, predominantemente por meio do ensino formal em instituições escolares.

O artigo 4º do Título III da LDB, que trata do direito à Educação e do dever de educar, é um ponto crucial, pois define que é dever do Estado garantir e ofertar a Educação Básica (Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio), obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade. O DCRC, ao propor uma nova organização curricular para o Ensino Médio, busca alinhar-se a esses preceitos da LDB, conforme o artigo 35, que detalha as finalidades do Ensino Médio:

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

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB, estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, abrindo novos caminhos para pensar a relação ensino-aprendizagem com a organização do currículo, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Essa lei, em seu artigo 3º, parágrafo 7º, também exige que os currículos considerem “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida (PV) e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). O DCRC, portanto, incorpora essas alterações; além disso, ao se basear na BNCC, busca integrar o desenvolvimento dessas competências em seu currículo.

Embora a BNCC seja o documento orientador nacional, ela não é o currículo em si, pois uma proposta curricular envolve uma diversidade de saberes, práticas e estudos que excedem o que nela está previsto. O currículo de uma escola é construído pela própria instituição, considerando suas regionalidades e peculiaridades e observando todas as suas especificidades e as diretrizes da LDB.

Nesse sentido, o DCRC, ao se inspirar na BNCC, busca detalhar os objetos de conhecimento a serem trabalhados no Ensino Médio, garantindo sua relevância na estrutura da formação básica dos sujeitos da aprendizagem. Ele propõe uma organização da matriz curricular por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), evidenciando as competências trazidas pela BNCC para cada área.

Portanto, o DCRC do Ensino Médio do Ceará configura-se como um documento que, ao se fundamentar solidamente na LDB e na BNCC, busca traduzir as macro-orientações educacionais em um currículo que contemple as especificidades locais e as demandas dos estudantes cearenses.

Nesse sentido, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio, ao se alinhar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adota uma posição que, embora promova a cidadania de modo transversal em todas as áreas do conhecimento, destina às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas uma responsabilidade de maior aprofundamento na educação política.

Essa estrutura, embora intencional, merece uma análise quanto às suas possibilidades e impossibilidades na efetivação de uma formação cidadã plena. O que poderá vir a ser uma delegação implícita da responsabilidade pela educação política quase que exclusivamente a essas áreas, mas sem o devido reconhecimento no espaço de ação curricular.

Portanto, o fortalecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a educação política é essencial, mas deve ser acompanhado de um compromisso genuíno e integrado de todo o corpo docente e curricular para que a formação cidadã seja, de fato, uma realidade vivenciada em todas as dimensões da experiência escolar do estudante.

#### ***4.2.3.1 O Projeto de Vida como Estratégia para o Exercício Cidadão: Entre a Norma e a Prática***

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe consigo a obrigatoriedade da inclusão do Projeto de Vida (PV) no currículo do Ensino Médio. Conforme seu Art. 3º, inciso 7º, os currículos devem considerar “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida (PV) e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Essa medida visou, em tese, aprofundar a personalização do ensino e garantir que o estudante fosse o protagonista de sua própria trajetória educacional e profissional.

No contexto cearense, a introdução formal do Projeto de Vida no currículo pela Lei nº 13.415/2017 não representou um marco absoluto de sua aplicação. O Ceará, de fato, já possuía uma experiência prévia e consolidada com essa iniciativa.

O DCRC do Ensino Médio, ao mencionar a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará, implementada em 2007, destaca o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) como iniciativas pedagógicas que já integravam o Projeto de Vida (PV) em suas ações.

O PV, especificamente, foi implementado na parte diversificada do currículo das Escolas de Educação Profissional (EEEP) desde 2013 e na carga horária regular de escolas de tempo parcial que fizessem adesão à proposta desde 2019.

Seu percurso didático, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) em parceria com o Instituto Aliança, já abordava temas transversais como saúde física, emocional, familiar, social, ambiental e saúde no mundo do trabalho, convidando os estudantes a refletirem sobre seus projetos de vida nos âmbitos intra e interpessoal, acadêmico e profissional.

Essa antecipação da disciplina no estado demonstra um reconhecimento precoce da importância de se trabalhar o planejamento pessoal e profissional dos estudantes, antes mesmo da obrigatoriedade nacional.

Em tese, a Competência Geral 6 da BNCC, que o DCRC do Ensino Médio incorpora, estabelece uma relação intrínseca entre saberes culturais, o mundo do trabalho e o Projeto de Vida, alinhada ao exercício da cidadania, à liberdade, à autonomia, à consciência crítica e à responsabilidade. Essa competência explicita a necessidade de:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017. p. 11).

O documento referencial cearense reforça que o Projeto de Vida do estudante deve ter conexão com seu percurso formativo e que as escolas precisam apoiá-los nas escolhas, auxiliando na ampliação de perspectivas e destacando-se como parceiras na montagem de seus itinerários formativos para garantir a efetividade desse projeto. Essa visão normativa é ambiciosa e propõe um PV como um espaço de articulação de saberes, comprometido com a construção de uma trajetória individual e coletiva consciente.

Na prática, no entanto, a implementação da disciplina de Projeto de Vida, conforme observado em diversas realidades escolares, tende a se desconectar de sua ampla proposta teórica, baseando-se predominantemente em competências socioemocionais de forma isolada e, por vezes, esvaziada de sua habilidade política e crítica.

Embora o desenvolvimento socioemocional seja crucial, ou seja, as competências socioemocionais são, de fato, capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes, relacionando-se consigo mesmo e com os outros, a ênfase excessiva e, por vezes, exclusiva nesse aspecto negligencia a dimensão política, social e crítica que pode vir a ter o Projeto de Vida.

Frequentemente, a disciplina se limita a atividades de autoconhecimento individualista, gestão de emoções e planejamento de carreira em um sentido estritamente pragmático, sem promover a reflexão que diz respeito às estruturas sociais, econômicas e políticas que condicionam as possibilidades de vida dos jovens.

A conexão entre o mundo do trabalho e a cidadania, tão enfatizada na Competência Geral 6 da BNCC, muitas vezes se restringe a discussões sobre empregabilidade e habilidades técnicas, desconsiderando as múltiplas relações sociopolíticas, as desigualdades e as oportunidades de intervenção social. O fomento à “consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2017. p. 11) é, na prática, enfraquecido quando o PV não estimula o estudante a questionar a conjuntura ou a perceber seu papel como agente transformador da realidade.

Essa desconexão pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a falta de materiais didáticos que transcendam a perspectiva meramente socioemocional e a formação dos professores, que nem sempre possuem o embasamento necessário para abordar o PV de forma integral e crítica, já que, muitas vezes, ele é atribuído aos professores com menor carga

horária para complementar sua carga semanal de trabalho na escola, além da pressão por resultados em avaliações padronizadas que não capturam a complexidade da formação cidadã.

Nesse sentido, o risco é que o Projeto de Vida, ao passo que poderia ser um espaço de “protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2017. p. 9), esteja se tornando mais uma disciplina desconectada, focada em superficialidades do desenvolvimento individual, falhando em capacitar os estudantes para o exercício pleno e crítico da cidadania em uma sociedade intrincada e desigual. Assim, a grandiosa e otimista proposta da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC está sendo implementada de forma incompleta, perdendo parte de sua função na vida dos estudantes.

#### ***4.2.3.2 O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e a Disciplina de Formação para a Cidadania: Desafios e Reinvenções na Escola Pública Cearense.***

O cenário educacional cearense, em sua constante tentativa de buscar aprimoramento e expansão de um ensino de qualidade, tem no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) uma de suas iniciativas mais complexas da rede.

Nascido da experiência das escolas portuguesas e introduzido no Ceará em 2007, o PPDT não é apenas um programa pedagógico, mas uma estratégia complexa que visa fortalecer os vínculos entre a escola, a família e os estudantes, com o objetivo precípuo de promover a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos alunos (Andrade, 2022).

A disciplina de Formação para a Cidadania, componente do PPDT, atua como o espaço curricular formal para a concretização desses ideais. No entanto, a análise de sua implementação revela uma prática permeada por desafios, sobrecargas e, mais recentemente, profundas reinvenções que deslocaram seu foco e evidenciaram lacunas estruturais.

O PPDT, implementado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) a partir de 2008, inicialmente em escolas profissionalizantes e, posteriormente, em escolas regulares, tem como cerne a designação de um professor para acompanhar individualmente uma turma. Sua gênese em Portugal e sua posterior adaptação no Ceará evidenciam uma preocupação com a “desmassificação do ensino” (DCRC, 2021. p. 30) e a valorização das especificidades de cada aluno.

Os objetivos gerais do PPDT são claros e ambiciosos: favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e responsáveis; tornar a sala de aula uma experiência gratificante; manter a assiduidade dos alunos e elevar o grau de sucesso da aprendizagem; oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã; e motivar os alunos para

aprendizagens significativas e otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional (DCRC, 2021).

Para a operacionalização dessas metas, o professor diretor de turma (PDT) assume uma série de atribuições que vão além das responsabilidades didáticas de sua disciplina de formação. Ele atua como mediador do relacionamento entre os alunos da turma e os demais professores, é o ponto de contato para atendimento a alunos, pais e responsáveis e tem a tarefa de promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos estudantes (Andrade, 2022).

Uma das funções mais importantes é a de lecionar a disciplina de Formação para a Cidadania, que se caracteriza por ser uma aula semanal com carga horária de 1 hora/aula, focada em temas curriculares transversais que, em tese, buscam desenvolver o pensamento crítico e estimular os estudantes a assumirem novas formas de ser e de conviver.

Nesse contexto, os instrumentais do PPDT, como o dossiê da turma (posteriormente digitalizado no Sistema Integrado de Gestão Escolar, SIGE-Escola)<sup>11</sup>, a ficha biográfica do aluno e as rubricas socioemocionais (como “Eu na escola”, “Eu na comunidade” e “Eu no trabalho”), são ferramentas para o acompanhamento individualizado e a detecção de necessidades específicas dos alunos.

A parceria com o Instituto Ayrton Senna, a partir de 2017, intensificou o trabalho com as competências socioemocionais, criando o instrumental Rubricas dos diálogos socioemocionais (Instituto Ayrton Senna, 2023), visando ampliar o acompanhamento dos alunos. A intenção por trás disso é que os alunos estejam aptos a desenvolver valores, atitudes e habilidades para lidar melhor com as perspectivas incertas do futuro, de forma inovadora e positiva (Instituto Ayrton Senna, 2023).

A introdução do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio (NEM), a partir da Lei nº 13.415/2017, buscou integrar o PPDT a essa nova arquitetura curricular, com a disciplina de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FC) sendo uma parte-chave. Nas escolas regulares, essa unidade curricular teria uma carga horária ampliada, reforçando o trabalho do professor diretor de turma na orientação dos jovens na construção de seus projetos de vida.

Apesar da robustez teórica e da clara intenção do PPDT em promover uma formação cidadã integral, a prática da disciplina de Formação para a Cidadania revela uma série de

---

<sup>11</sup>Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE-Escola): Plataforma digital utilizada para o preenchimento de registros, dados sociobiográficos e rendimento acadêmico dos alunos, bem como para a organização e acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas, como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

reveses e, em muitos casos, um distanciamento do ideal. Os relatos dos professores diretores de turma entrevistados evidenciam que, embora reconheçam a importância social da função, enfrentam obstáculos que diluem a possibilidade transformadora do projeto.

Essas limitações manifestam-se de diferentes formas na rotina escolar, indo desde as carências na estrutura organizacional até as barreiras interpessoais enfrentadas no trato direto com os estudantes. A professora de Língua Portuguesa apontou uma barreira logística significativa: a alta densidade demográfica das turmas, com cerca de 45 alunos, o que dificulta a orientação individualizada e a mediação de debates mais profundos.

Já a professora de Biologia destacou a questão da formação continuada, sentindo necessidade de expandir seus conhecimentos técnicos, além da complexidade de estabelecer uma conexão emocional real com os estudantes para que eles se sintam seguros em partilhar e expressar seus sentimentos durante as discussões.

Complementando essa visão, o professor de Matemática, embora favorável à orientação, ressaltou a importância de manter o distanciamento profissional; para ele, o obstáculo está em mediar temas sensíveis sem permitir que a relação pedagógica se confunda com um papel paternalista, evitando, assim, um desgaste emocional excessivo para o docente.

Além disso, um dos pontos mais recorrentes nos depoimentos é a sobrecarga de trabalho e a burocracia excessiva. Professores relatam que a ficha biográfica e as rubricas consomem um tempo muito precioso desses docentes, que poderia ser dedicado a atividades pedagógicas mais diretas e substanciais com os alunos (Andrade, 2022).

Ademais, a falta de apoio psicológico e de uma rede de suporte organizada e eficaz para auxiliar nos conflitos dos alunos é uma queixa constante. Professores diretores de turma veem-se em contato com realidades difíceis, como bullying, abuso sexual, gravidez precoce e questões de identidade de gênero, que demandam muito do próprio professor.

Isso ocorre com a ausência de psicólogos e psicopedagogos suficientes na rede estadual. Essa falha compromete a capacidade do projeto de oferecer um aparato psicológico adequado e de encaminhar os casos para atendimento especializado, gerando frustração nos professores (Andrade, 2022).

Outro aspecto crítico é a desconexão entre o ideal de “protagonismo juvenil” (DCRC, 2021. p. 298) e a realidade da educação mercadológica. O DCRC, em sintonia com a BNCC, defende que os jovens sejam “protagonistas de seu próprio processo de escolarização” (BNCC, 2017. p. 463), definindo seu projeto de vida em harmonia com “escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e ético” (BNCC, 2017. p. 463).

No entanto, é possível perceber que a própria BNCC incorpora ideais de grupos empresariais, como o Instituto Aliança Empresarial, que defendem uma educação tecnicista voltada ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

Essa tensão entre a formação integral e a qualificação para o trabalho pode, na prática, reduzir a disciplina de formação cidadã a uma atuação superficial das competências socioemocionais, focada no desenvolvimento de habilidades para o emprego, em detrimento da consciência crítica e da responsabilidade cidadã em um sentido mais amplo.

#### ***4.2.3.3 Os materiais didáticos e o Instituto Ayrton Senna***

O Instituto Ayrton Senna é uma organização que atua na área da educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais. A instituição desenvolve materiais didáticos e orientações para planos de aula, como o Diálogos Socioemocionais e o Projeto de Vida, voltados para o ensino médio e fundamental.

Os materiais didáticos disponibilizados pelo instituto são direcionados aos profissionais da educação. Esses materiais são compostos pelo “Caderno do Estudante” e pelas “Orientações para Planos de Aula” (Instituto Ayrton Senna, 2023). Essas ferramentas são as principais disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Ceará como apoio às aulas de formação para a cidadania, destinando-se tanto aos professores PDTs ligados ao Projeto Professor Diretor de Turma, aos professores de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS - Projeto de Vida)<sup>12</sup>, quanto aos demais professores que atuam com o componente curricular isolado de Projeto de Vida.

As “Orientações para Planos de Aula” (Instituto Ayrton Senna, 2023) detalham as finalidades de aprendizagem, as competências socioemocionais em foco, a organização das turmas e as durações previstas para cada atividade, orientando o planejamento e a execução das aulas. O “Caderno do Estudante” (Instituto Ayrton Senna, 2023), por sua vez, complementa esse apoio ao oferecer as fichas de atividades que os alunos utilizarão diretamente, consolidando a aplicação prática da proposta.

O Instituto Ayrton Senna adota um modelo que delimita cinco macrocompetências (Autogestão, Engajamento com os Outros, Amabilidade, Resiliência Emocional e Abertura ao Novo), desdobradas em 17 competências específicas (Instituto Ayrton Senna, 2023).

---

<sup>12</sup> Em escolas de tempo integral, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS - Projeto de Vida) é uma disciplina presente na matriz curricular, com 4 horas aulas semanais. Já em escolas profissionalizantes, a carga horária dedicada ao Projeto de Vida pode ser reduzida, focando especificamente nesse componente curricular.

Os materiais do Instituto Ayrton Senna propõem um itinerário formativo para o Projeto de Vida, estruturado em módulos que abordam desde o autoconhecimento inicial (Módulo 1 – Identidades e Forças no 1º ano), a reflexão sobre o mundo do trabalho e consumo (Módulo 1 – Reflexões no 3º ano), a criatividade e a gestão para desafios (Módulo 2 – Criatividade no 3º ano), a construção de escolhas (Módulo 3 – Minhas Escolhas no 1º ano) e a busca por inspirações (Módulo 4 – Inspirações no 3º ano).

A utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa, a problematização e a aprendizagem por projetos, é enfatizada no material. O “Diário de Bordo” é apresentado como uma ferramenta para o registro de reflexões e o acompanhamento do desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, é possível perceber que os materiais disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna têm foco no que tange às competências socioemocionais, o que, de modo geral, mostra-se coerente com o que é proposto nas disciplinas de NTTPS – Projeto de Vida.

Na perspectiva dos professores entrevistados, os materiais didáticos fornecidos pelo Instituto Ayrton Senna apresentaram fragilidades, apontando lacunas importantes na apresentação teórica e metodológica.

A professora de Língua Portuguesa observou que o material foca excessivamente em competências socioemocionais, deixando em segundo plano a fundamentação necessária para uma formação cidadã robusta; segundo ela, as apostilas muitas vezes falham ao não explicitar o que é a disciplina ou o propósito pedagógico de se estudar determinados temas.

Além disso, destacou a falta de diversificação dos suportes e mídias oferecidos. Essa carência de conteúdos mais bem desenvolvidos reflete-se na prática dos demais colegas: a professora de Biologia relatou que, embora tente utilizar o material, acaba recorrendo a fontes externas para complementar as aulas, enquanto o professor de Matemática raramente utiliza o material do Instituto de forma direta, preferindo aproveitar apenas os temas transversais como ponto de partida para pesquisas independentes dos alunos.

Logo, os materiais revelam um déficit considerável no que tange à profundidade do conteúdo ligado à cidadania efetiva. Embora a dimensão social e cidadã seja mencionada como indissociável das outras dimensões da formação, a maioria das atividades e discussões nos materiais tende a um enfoque mais pragmático e individualista, visando à adaptação do estudante ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento de habilidades para o sucesso pessoal.

Por exemplo, no Módulo “Minhas Escolhas” (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 47) do 1º ano, o foco está em identificar interesses pessoais, sociais e profissionais para a construção

do projeto de vida. A atividade “Fazendo Escolhas Curriculares” (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 47) busca orientar os alunos na tomada de decisões sobre percursos de aprofundamento que estejam em conformidade com seus interesses.

Essa metodologia pode fazer sentido para o planejamento individual de carreira, mas a dimensão cidadã (agir em favor do bem comum, transformar a sociedade) muitas vezes não é explorada com a mesma profundidade ou intencionalidade.

Nesse sentido, a crítica concentra-se na instrumentalização das competências socioemocionais como meras ferramentas para o sucesso individual em um sistema que nem sempre é equitativo, em vez de empoderar os estudantes para questionar e transformar as realidades sociais.

Mesmo quando a temática social é abordada, como na discussão sobre o “rolezinho da juventude” (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 47) no 3º ano, o foco está na relação entre juventude, consumo e protesto, sem aprofundar-se na análise das causas estruturais das desigualdades ou na proposição de ações coletivas para enfrentá-las.

A problemática proposta no 3º ano para investigar situações e problemas sociais relacionados a interesses profissionais tem grande potencial para o engajamento estudantil e para a discussão acerca dos direitos trabalhistas.

No entanto, pouco se desenvolve a respeito, o que, para sua concretização, dependerá de uma mediação e aprofundamento docente que intencionalmente direcionem a pesquisa e o debate para a ação transformadora, e não apenas para a compreensão superficial proposta no material (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 133).

É inegável que as competências socioemocionais são essenciais para o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes. A autogestão, por exemplo, mostra-se básica para que os jovens estabeleçam objetivos e os alcancem de forma ética. O engajamento com os outros, a amabilidade e a resiliência emocional são fundamentais para as interações sociais e para a capacidade de lidar com as diversas adversidades vividas diariamente. A abertura ao novo estimula a curiosidade e a capacidade de inovar.

Nas escolas de tempo integral, onde o NTTPS se configura como uma disciplina com carga horária expressiva (quatro horas semanais), a possibilidade para o desenvolvimento da cidadania poderia ser ampliada.

O NTTPS, por sua própria natureza, deve envolver os estudantes em práticas que os conectem com problemas e reveses sociais, incentivando a pesquisa, a intervenção e a reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, com bons materiais que tenham, em sua

perspectiva, a cidadania de modo amplamente integrado, haveria um bom espaço para o diálogo com os estudantes.

No entanto, a realidade é diferente quando se percebe que não há, nem se considera criar, uma explícita ponte entre as competências socioemocionais desenvolvidas e a atuação cidadã transformadora e, nesse caso, o Projeto de Vida volta-se para a autonomia individual, sem o contraponto da interdependência social.

A capacidade de “ser cidadão” (expressão presente nos materiais) (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 9) demanda mais do que apenas a autoconfiança e a organização pessoal; requer também a capacidade de criticar estruturas injustas, de organizar-se coletivamente para a mudança social e de exercer direitos e deveres de forma consciente e engajada, pois, segundo José Murilo de Carvalho, ser cidadão implica:

Uma cidadania plena que combine liberdade, participação e igualdade para todos é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos. Esclareço os conceitos (Carvalho, 2001. p. 13-14).

A ausência de um foco mais acentuado na análise de problemas sociais complexos, na promoção do debate sobre desigualdades estruturais e na elaboração de projetos de intervenção cívica nos materiais limita o alcance da formação para a cidadania. A partir disso, ao analisar a carga horária dedicada a essas temáticas no contexto das escolas de tempo integral e profissionalizantes, surge a preocupação com a redundância e a ineficiência na alocação do tempo pedagógico.

No contexto das escolas de tempo integral, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS – Projeto de Vida) é uma disciplina que está na matriz curricular com uma carga horária considerável. Somada a essa, há uma hora semanal dedicada à Formação Cidadã, resultando em um total de cinco horas-aula semanais destinadas à mesma temática de competências socioemocionais ao longo de todo o Ensino Médio. Em escolas profissionalizantes, embora a carga horária do Projeto de Vida possa ser reduzida, a redundância temática permanece, ainda que em menor escala.

A sobreposição de temáticas e a carga horária elevada para o desenvolvimento das competências socioemocionais, que já são o foco principal do Projeto de Vida, levantam questionamentos sobre a otimização do tempo pedagógico. Disciplinas tradicionais das ciências humanas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, que são elementares para

a formação crítica e cidadã dos estudantes, possuem carga horária inferior à soma das horas dedicadas às competências socioemocionais e à Formação Cidadã.

A alocação de cinco horas-aula semanais para a mesma temática de competências socioemocionais, seja diretamente pelo Projeto de Vida ou somada à Formação Cidadã, pode levar à saturação dos estudantes e à superficialidade dos conteúdos. Em vez de aprofundar o conhecimento e a aplicação das competências em contextos diversos e complexos, há o risco de repetição de conceitos e atividades, tornando o tempo em sala de aula menos produtivo.

Além disso, a exorbitância de horas dedicadas a uma única temática, por mais relevante que possa parecer, pode desfavorecer o equilíbrio da formação integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza o desenvolvimento pleno dos estudantes em diversas dimensões, e a concentração excessiva em uma única área pode negligenciar outras dimensões igualmente importantes para a formação cidadã. Disciplinas das ciências humanas, por exemplo, são essenciais para:

- **Análise Crítica:** Capacitam os estudantes a questionar, interpretar e analisar a realidade social, política e econômica;
- **Contextualização Histórica e Geográfica:** Fornecem a base para a compreensão das transformações sociais, dos conflitos e das diversas culturas;
- **Desenvolvimento do Pensamento Filosófico e Sociológico:** Estimulam a reflexão sobre ética, justiça, direitos e a organização das sociedades, indo além da perspectiva individualista.

O Projeto de Vida, em sua essência, busca apoiar o estudante na construção de um futuro com propósito. No entanto, se a ênfase principal recair na adaptação ao mercado de trabalho, com o desenvolvimento de competências socioemocionais como ferramentas para a empregabilidade, a dimensão transformadora da cidadania pode ser secundarizada. A cidadania efetiva exige não apenas a capacidade de se autogerir, mas também a de intervir, de forma consciente e coletiva, nos problemas sociais.

### **4.3 Educação Política: um caminho para o ensino da cidadania**

A formação para a cidadania no contexto escolar não pode ser concebida como um processo neutro ou despolitizado. Pelo contrário, trata-se de uma prática intrinsecamente política, uma vez que envolve a construção de sujeitos conscientes, críticos e capazes de intervir na realidade.

Nesse sentido, este capítulo discute o papel da educação política como caminho estruturante para o ensino da cidadania, entendendo-a não como doutrinação ideológica, mas como ferramenta pedagógica para a consolidação de uma sociedade democrática, plural e participativa, além de discutir as estratégias para o desenvolvimento das aulas propostas nos capítulos seguintes.

A escola, como espaço de formação humana e social, deve orientar os estudantes e oportunizar meios para compreender as estruturas que organizam a vida coletiva, os direitos e deveres que regem a convivência democrática, bem como os mecanismos de participação cidadã.

Do ponto de vista sociológico, Émile Durkheim (1999) já compreendia a educação como um instrumento elementar para a integração social, responsável por transmitir os valores, normas e princípios que garantem a coesão do grupo (Durkheim, 1999).

Para o autor, a escola tem como função socializar o indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade por meio da internalização de uma moral coletiva. Entretanto, quando a dimensão política da educação é negligenciada ou reduzida a conteúdos pontuais e superficiais, esse papel socializador da escola se torna incompleto.

Tal omissão compromete não somente a função emancipadora da educação, mas também enfraquece a formação cívica do sujeito, limitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa nos estudantes, aspecto basilar para a manutenção de uma sociedade democrática.

A educação política que se propõe neste trabalho busca transcender os conteúdos normativos de moral e civismo e também provocar nos sujeitos o exercício do pensamento reflexivo sobre sua inserção no mundo. Essa ação contrapõe-se às práticas tradicionalmente observadas nas escolas, pois, segundo os autores François Dubet e Danilo Martuccelli:

A cidadania no ensino médio é tradicionalmente abordada de duas maneiras bastante diferentes: por um lado, por meio do engajamento dos alunos em movimentos de reivindicação; por outro, e de forma mais clássica, pelo estudo da socialização política e do 'civismo'." (Dubet; Martuccelli, 1997, p. 430, tradução nossa)<sup>13</sup>

Dubet e Martuccelli destacam um ponto relevante sobre a condução da cidadania no ensino médio: a existência de duas vertentes, muitas vezes contrastantes. A primeira vertente,

---

<sup>13</sup> No original: *La citoyenneté au lycée est traditionnellement abordée de deux manières fort différentes : d'une part, à travers l'engagement des élèves dans des mouvements de revendication ; d'autre part, et de manière plus classique, par l'étude de la socialisation politique et du 'civisme'*

ligada ao “engajamento dos alunos em movimentos de reivindicação” (Dubet; Martuccelli, 1997, p. 430, tradução nossa), apresenta uma visão mais prática e militante da cidadania.

A partir disso, o engajamento em movimentos de reivindicação e o estudo do civismo encontram um eco notável nas ocupações estudantis de 2016<sup>14</sup>. A primeira atuação, que valoriza a participação ativa e a luta por direitos, foi a que os estudantes colocaram em prática ao ocuparem suas escolas.

Esses estudantes não se limitaram a um aprendizado teórico, mas transformaram a escola em um espaço de atuação política e social, organizando debates, aulas públicas e assembleias. Essa atitude se alinha diretamente com a ideia de que a cidadania se constrói na ação, na reivindicação e na transformação da realidade.

O movimento dos estudantes em 2016 foi uma manifestação de contestação contra políticas como a PEC 241 e a Reforma do Ensino Médio, demonstrando a luta dos estudantes pelo direito a uma educação de qualidade e por uma participação democrática. As ocupações de 2016 são, portanto, um exemplo prático e contundente de como a cidadania, na perspectiva do engajamento, pode se manifestar na escola, tornando o ambiente de ensino palco de uma luta por direitos e pela transformação social.

Nesse sentido, essa vertente valoriza a participação ativa, a contestação e a luta por direitos, compreendendo a escola não apenas como um lugar de aprendizado teórico, mas como um espaço de atuação política e social. Essa ação relaciona-se ao conceito de que a cidadania se constrói na ação, na reivindicação e na transformação da realidade.

Já a segunda vertente, descrita como mais “clássica” (Dubet; Martuccelli, 1997, p. 430, tradução nossa), salienta o estudo da “socialização política e do civismo” (Dubet; Martuccelli, 1997, p. 430, tradução nossa). Essa metodologia é mais tradicionalmente associada às disciplinas escolares, como História e Sociologia.

Essas disciplinas têm o objetivo, na melhor das hipóteses, de transmitir conhecimentos sobre o funcionamento das instituições, os direitos e deveres do cidadão e a estrutura do Estado. O foco está na formação de um cidadão informado e consciente das normas, mas não necessariamente de um cidadão engajado em movimentos de contestação.

Os autores sugerem que essas duas diretrizes coexistem e, em muitos momentos, se aliam ou se confrontam no ambiente escolar. A tensão entre o estudo do civismo (passivo e

---

<sup>14</sup> As ocupações de 2016 foram um movimento de protesto estudantil no Brasil, no qual estudantes de escolas e universidades ocuparam seus próprios espaços de ensino como forma de manifestação política. O movimento ganhou força e visibilidade principalmente contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que mais tarde se tornou a Emenda Constitucional 95, a qual estabeleceu um teto para os gastos públicos por 20 anos, impactando diretamente o orçamento da educação. Além disso, as ocupações também contestavam a Medida Provisória (MP) 746, que propunha uma reforma do Ensino Médio sem o devido debate com a sociedade.

teórico) e o engajamento em reivindicações (ativo e prático) revela múltiplas possibilidades na educação para a cidadania.

#### **4.3.1 A Relevância da Formação para a Cidadania no Cenário Contemporâneo**

A formação para a cidadania busca superar a mera transmissão de informações sobre competências socioemocionais; ela se configura como um processo contínuo de desenvolvimento de uma consciência crítica e de um comprometimento efetivo com a vida social e política. A disciplina de Formação para a Cidadania, portanto, pode vir a assumir um papel estratégico na formação integral dos estudantes, capacitando-os a decifrar questões e a agir sobre elas.

Em uma sociedade globalizada e marcada por profundas desigualdades, a educação política emerge como um imperativo, sublinhando a dimensão prática e transformadora do conhecimento. A cidadania, nesse contexto, não é um *status* inerte, mas uma construção diária que exige participação e responsabilidade.

Rocha (2008, p. 135), ao analisar a “Constituição Cidadã” brasileira, enfatiza a importância da institucionalização de espaços de participação social, evidenciando que a cidadania se materializa na capacidade dos indivíduos de influenciar as decisões que afetam suas vidas.

Logo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao prever competências e habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, tenta reforçar essa perspectiva de autonomia e protagonismo. Nesse sentido, a BNCC orienta que os estudantes sejam capazes de analisar situações da vida cotidiana, valores e condutas, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação.

Além disso, busca-se que identifiquem ações que promovam os Direitos Humanos e o respeito às diferenças e às liberdades civis. Essa perspectiva curricular pode, em tese, corroborar a visão de que a educação para a cidadania não é meramente informativa, mas formativa, visando ao desenvolvimento de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão.

Para Dantas, a educação política se apresenta como um conjunto de “sugestões de ação a partir de nossa atuação” (Dantas, 2017, p. 10), o que ressalta a importância da prática e do engajamento direto. A teoria, portanto, deve ser indissociável da práxis, permitindo que os conhecimentos adquiridos se traduzam em ações concretas que visem à transformação social.

A proposta de aulas aqui desenvolvida busca incorporar essa perspectiva, encorajando os alunos a não apenas compreenderem os conceitos, mas a aplicá-los em seus contextos de vida, seja na comunidade escolar ou local, conforme proposto e detalhado nas metodologias das aulas que constam como apêndices (em especial a quinta aula).

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988, por sua vez, é a pedra angular da cidadania brasileira, estabelecendo os direitos e garantias fundamentais que promovem a dignidade humana, a igualdade e a justiça social. Segundo Enid Rocha, “A Constituição Federal de 1988, por sua vez, coroou esse processo atribuindo relevância à participação da sociedade na vida do Estado, ao instituir vários dispositivos nas esferas públicas de âmbito federal e local” (Rocha, 2008, p. 131).

O conhecimento sobre esses direitos e sobre essas esferas é, assim, um pilar basilar para a formação de cidadãos críticos e participativos. A compreensão do funcionamento do sistema eleitoral brasileiro e da importância do voto consciente, temas das aulas, são meios para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania em um Estado democrático de direito.

Nesse viés, a conscientização sobre a importância do voto e da participação política é essencial para o fortalecimento das instituições democráticas e representativas. Por fim, a relevância da formação para a cidadania no cenário contemporâneo reside na necessidade de empoderar os indivíduos, transformando-os de meros espectadores em agentes de mudança. É por meio de uma educação política que contenha teoria e prática que se pode esperar a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual os direitos sejam plenamente garantidos e os deveres, conscientemente cumpridos.

#### **4.3.2 A Proposta de Aulas: Fundamentação e Objetivos**

A presente seção dedica-se à exposição detalhada da proposta pedagógica elaborada como produto apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia (Profsocio) para o ensino da cidadania, articulando os pilares teórico-metodológicos que sustentam o ensino de Sociologia, bem como os objetivos almejados para a sua concretização.

Logo, o produto estrutura-se a partir de um conjunto de aulas sobre educação política e emerge, portanto, como uma resposta à imperiosa necessidade de fomentar a formação de indivíduos mais conscientes, dotados de senso crítico aguçado e engajados ativamente com a dinâmica social e política, conforme preconiza a relevância intrínseca da disciplina de Formação para a Cidadania.

A construção das aulas destinadas à educação política e ao ensino da cidadania encontra sua base em uma perspectiva educacional crítica e eminentemente emancipatória (hooks, 1994), que reconhece o papel transformador do conhecimento e da ação na sociedade.

A centralidade do conceito de cidadania perpassa todas as unidades propostas, buscando inculcar nos alunos uma compreensão aprofundada de seus direitos e deveres no seio da sociedade. Para tanto, as aulas são concebidas a partir da premissa de que a cidadania transcende um mero *status* legal, configurando-se, ao invés disso, como um processo contínuo de construção individual e coletiva, que demanda, inexoravelmente, reflexão crítica e engajamento.

Nesse panorama, a metodologia eleita para a condução das aulas privilegia sobremaneira a pedagogia problematizadora, inspirada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1996), uma referência incontornável na educação crítica. Freire (1996) defende uma prática educativa que parte invariavelmente da realidade experiencial do educando, incentivando a reflexão sobre as problemáticas sociais e a busca colaborativa por soluções.

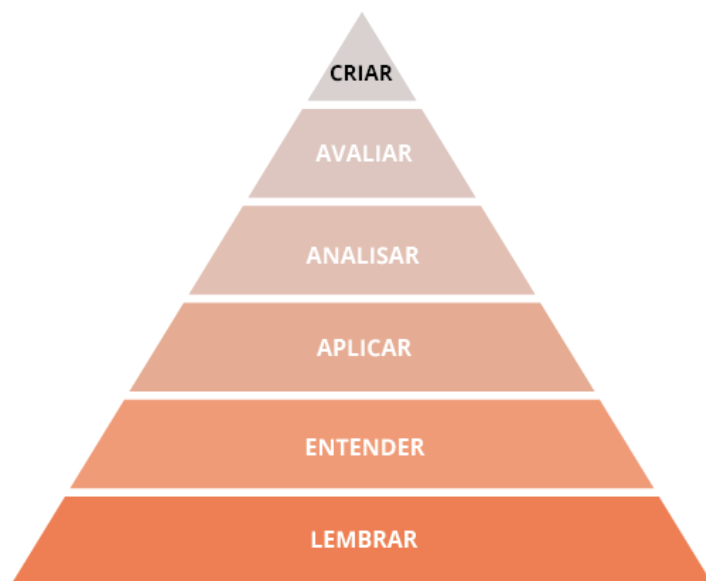
Assim, as atividades de sala de aula não se restringem à mera transmissão vertical de conteúdo, mas promovem ativamente a discussão dialógica, o debate construtivo e a análise criteriosa de situações cotidianas, conforme explicitado nas metodologias delineadas em todos os planos de aula.

Ademais, a organização dos objetivos de aprendizagem, das estratégias metodológicas e dos instrumentos avaliativos foi orientada pelos pressupostos da Taxonomia de Bloom, especialmente em sua versão revisada por Anderson e Krathwohl (2001), a qual estrutura os processos cognitivos em níveis progressivos de complexidade (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Embora a Taxonomia de Bloom apresente uma hierarquia de complexidade, a progressão entre os níveis não deve ser interpretada como estritamente linear ou unidirecional. No contexto das práticas de ensino e aprendizagem, é comum que o percurso pedagógico envolva movimentos cíclicos, nos quais o estudante retoma processos de níveis inferiores para consolidar a base necessária antes de avançar ou retornar a categorias de maior exigência cognitiva.

**Figura 1** - Dimensões do processo cognitivo



Fonte: Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

Tal referencial contribui para assegurar a progressão formativa ao longo da sequência didática, permitindo que os estudantes avancem da apropriação conceitual inicial acerca da cidadania até a elaboração de proposições concretas, como a construção de projetos de lei, situadas nos níveis mais elevados da dimensão cognitiva.

Dessa forma, a proposta pedagógica articula intencionalmente o desenvolvimento de competências analíticas e propositivas, em consonância tanto com a perspectiva emancipatória defendida por Freire quanto com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao longo do desenvolvimento do texto, objetiva-se apresentar e analisar detalhadamente uma proposta didático-pedagógica concebida no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) da Universidade Federal do Ceará.

O projeto se estrutura em um percurso formativo composto por cinco módulos/aulas sequenciais e interligadas, desenhadas para oferecer uma compreensão aprofundada e multifacetada do conceito e da prática da cidadania.

Uma característica distintiva e de grande relevância desta proposta está em sua notável flexibilidade e adaptabilidade, tornando-a perfeitamente ajustável tanto para integrar o currículo regular da disciplina de Formação para a Cidadania quanto para enriquecer programas de eletivas dedicadas a temas como Cidadania e Direitos Humanos no ensino médio, propostos no catálogo da SEDUC.

O desenho pedagógico da sequência didática foi cuidadosamente elaborado para guiar os estudantes em uma jornada de construção de conhecimento e engajamento cívico. A sequência temática das aulas inicia-se com a discussão fundamental sobre “O que é ser cidadão?”, estabelecendo, nesse sentido, as bases conceituais da cidadania e sua evolução histórica. Nessa primeira aula é possível mobilizar três dimensões do processo cognitivo o lembrar (conceitos básicos de cidadania), o compreender (evolução histórica) e o analisar (diferenças entre cidadania formal e prática).

Em seguida, aprofunda-se na compreensão dos Direitos Fundamentais, essenciais para a dignidade humana e a justiça social, e em sua relação com a Constituição Brasileira, nessas aulas as dimensões trabalhadas são: compreender (princípios constitucionais), aplicar (relacionar direitos a situações concretas) e avaliar (identificar violações de direitos).

Progressivamente, a proposta avança para a exploração dos deveres de um cidadão, evidenciando a interdependência entre direitos e responsabilidades individuais e coletivas na manutenção de uma sociedade equilibrada, do mesmo modo as dimensões mobilizadas são compreensão, análise (relação entre direitos e deveres na organização social) e avaliação.

Subsequentemente, a aula aborda o conhecimento do sistema político, com foco nas eleições e na participação política, desmistificando os mecanismos democráticos e a importância do voto consciente, aqui destaca-se a novamente a compreensão, aplicação e análise.

Finalmente, o projeto culmina com a reflexão sobre a cidadania na prática, estimulando os estudantes a desenvolver projetos de lei e ajudando-os a pensar em ações concretas para transformar a sociedade, nesse ponto da sequência destaca-se o criar (elaboração de projeto de lei).

Ao longo deste capítulo, cada aula será analisada em suas especificidades, incluindo sua justificativa, objetivos de aprendizagem, alinhamento com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referências teóricas, metodologias ativas empregadas, recursos didáticos propostos e estratégias de avaliação.

Esta análise buscará demonstrar a fundamentação teórica da proposta, sua coerência com as necessidades atuais e o alinhamento com as diretrizes educacionais contemporâneas, ressaltando sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos discentes, capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos, engajados e atuantes na construção de uma sociedade mais digna de se viver, conforme explicitado múltiplas vezes ao longo deste trabalho.

### 4.3.3 Aula 1 O que é ser cidadão?

#### Quadro 1 - Módulo 1 - O que é ser cidadão?



#### PLANO DE AULA

**Docentes:** -

**Data:** -

**Tema:** Aula 1 - O que é ser cidadão?

#### JUSTIFICATIVA

A disciplina de Formação para a Cidadania é fundamental para desenvolver nos alunos o entendimento sobre seus direitos e deveres na sociedade. Compreender o significado de ser cidadão promove uma reflexão crítica e engajada, torna-se capital para a formação integral dos estudantes.

#### OBJETIVOS

**Objetivo Geral:** Compreender o conceito de cidadania e sua importância para a convivência democrática.

#### Objetivos Específicos

1. Identificar os direitos e deveres básicos do cidadão.
2. Analisar exemplos práticos de exercício da cidadania na comunidade.
3. Refletir sobre a responsabilidade individual e coletiva na construção de uma sociedade menos desigual.

#### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e

eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

## METODOLOGIA

Aula expositiva e dialogada: Inicie a aula uma simples discussão sobre as experiências dos alunos relacionadas ao exercício da cidadania no dia a dia, explore a perspectiva dos estudantes. Após uma breve socialização, apresenta uma definição inicial de cidadania, trazendo a origem etimológica da palavra "cidadania" que vem do latim civitas, que significa "cidade". Realizar uma breve palestra sobre a evolução histórica do conceito de cidadania desde a Grécia Antiga até os dias atuais e destacar momentos-chave, como a Revolução Francesa e o surgimento dos direitos civis, políticos e sociais.

Ao explicar sobre a origem grega use uma metodologia ativa em forma de dinâmica “ quem aqui é cidadão”. Por fim, direcione a discussão para a modernidade explicando o que são os direitos (civis, políticos e sociais) e os deveres (votar, pagar impostos e outros). Pontue em sala de aula sobre a importância da cidadania na sociedade contemporânea, aborda questões como participação política, inclusão social e responsabilidade individual. Revisar os pontos-chave abordados durante a aula.

### Dinâmica: “Quem aqui é cidadão?”

A partir de uma breve introdução a democracia grega, simule que estarão participando das Ágoras gregas onde apenas os cidadãos podiam participar. É importante que para aplicar a dinâmica você ainda não tenha revelado as características de um cidadão segundo os gregos (Homem Adulto, Livre, Natural da Cidade e Dono de Terras).

Primeiro peça que todos os alunos levantem as mãos e explique que você dirá algumas características e que baixem as mãos conforme não forem se encaixando nas características.

Ex: Quem for calvo não vai participar da Ágora.

A primeira característica que você colocará para os alunos é “Só participará da Ágora quem é nascido na cidade X” pois só aqueles naturais da cidade estado específica com pais gregos seriam considerados, ou seja, estrangeiros eram excluídos da participação.

A segunda característica apresentada é “Só participa da Ágora quem é uma pessoa livre” Explique que para ser livre o aluno não pode ser um prisioneiro de guerra e não pode ter nome sujo no SERASA/SPC. Pois, segundo os gregos os escravos não eram considerados cidadãos e para tornar-se escravos existiam duas maneiras, ser prisioneiro de guerra ou por endividamento.

A terceira característica apresentada é “Só participará da Ágora quem for homem”. Pois as mulheres não eram vistas como cidadãos.

E por último coloque “Só participará da Ágora aqueles que possuem riqueza, ou seja terras”. Visto que aqueles que eram mais desfavorecidos não eram entendidos como cidadãos e até mesmo vinham a se tornar escravos.

Logo, peça para os alunos observarem quem continuou com a mão levantada e trabalhe o conceito e problemáticas de cidadanias dentro da concepção grega.

### Glossário:

Termo	Definição Simples

Civitas	Palavra em latim que significa “cidade” e deu origem ao termo cidadania.
Ágora	Praça pública na Grécia Antiga onde os cidadãos decidiam o futuro da cidade.
Cidadão Grego	Conceito restrito: apenas homens, livres, adultos e donos de terras.
Direitos Civis	Garantem a liberdade individual (ex: liberdade de expressão, ir e vir).
Direitos Políticos	Garantem a participação no governo (ex: votar e ser votado).
Direitos Sociais	Garantem o bem-estar (ex: acesso a escola, saúde e segurança).
Deveres	Obrigações para o bem de todos (ex: pagar impostos e respeitar as leis).
Metodologia Ativa	Aprender através da prática, como fizemos na dinâmica “Quem é cidadão?”.

### RECURSOS

- Quadro branco, Pincel.
- Projetor multimídia para exibir vídeos ou imagens.
- Textos complementares sobre cidadania.

### CONTEÚDOS

- Conceito de cidadania.
- Contextualização Histórica
- Direitos e deveres do cidadão.
- Exemplos práticos de exercício da cidadania.

### AVALIAÇÃO

- Participação ativa em discussões e debates.
- Elaboração de um pequeno texto reflexivo sobre a importância da cidadania na vida pessoal e social.
- Redação escrita **O que significa ser um cidadão na sociedade atual?**

**BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, 122 p.

ROCHA, Enid. **A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**. In: 20 ANOS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: AVALIAÇÃO E DESAFIO DA SEGURIDADE SOCIAL. Brasília. 2008. p. 131-148.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A primeira aula da sequência didática, intitulada “O que é ser cidadão?”, estabelece as premissas fundamentais de todo o projeto pedagógico. Sua justificativa encontra-se na imperiosa necessidade de desenvolver nos alunos o entendimento aprofundado sobre o conceito de cidadania na sociedade. Essa compreensão transcende a memorização de conceitos, visando promover uma reflexão crítica, elemento essencial para a formação integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, a relevância teórica desta proposição pedagógica manifesta-se em sua profunda interlocução com as principais correntes do pensamento sociológico e educacional. Em um primeiro plano, a concepção de cidadania que norteia esta aula dialoga diretamente com a teoria de T. H. Marshall. Em sua obra clássica, *Cidadania e Classe Social* (1950), Marshall delinea a progressão histórica da cidadania por meio da conquista de três tipos de direitos:

- Direitos Civis: Relacionados às liberdades individuais, como a liberdade de expressão, de pensamento, de fé, o direito à propriedade e à justiça;
- Direitos Políticos: Referentes à participação no exercício do poder político, seja como eleitor, seja como representante;
- Direitos Sociais: Vinculados ao bem-estar econômico e à segurança, como o direito à educação, à saúde e ao trabalho.

Assim, a aula foi desenhada para servir como o alicerce fundamental de todo o curso, assumindo um caráter predominantemente conceitual e teórico. Por estabelecer as bases da cidadania, ela carrega uma densidade que pode representar o maior revés pedagógico no momento da replicação, especialmente para docentes de fora da área de Ciências Humanas.

Essa percepção foi confirmada em entrevistas com colegas de outras disciplinas; a professora de Biologia, por exemplo, ressaltou que, devido à natureza abstrata e técnica dos

conceitos políticos envolvidos, sentiria a necessidade de um período maior de estudo e preparação prévia para conseguir transpor o conteúdo com segurança em sala de aula.

Logo, ao direcionar os alunos a compreenderem seus direitos fundamentais em uma sociedade democrática, a aula, de forma implícita, aborda essa estratificação proposta por Marshall. Essa perspectiva prepara o terreno para discussões subsequentes sobre como esses direitos foram historicamente conquistados e as formas pelas quais se manifestam, e muitas vezes são negados, na realidade contemporânea.

Em um segundo plano, a ênfase na reflexão crítica e no protagonismo estudantil ressoa com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. A *Pedagogia da Autonomia* (1996) defende que a educação deve emancipar o sujeito, capacitando-o a ler o mundo de maneira crítica para intervir sobre ele. Essa perspectiva freiriana, que considera o conhecimento um meio para a transformação social e não um fim em si mesmo, constitui um princípio metodológico fundamental que estará presente por toda a sequência didática proposta.

Ao promover a cidadania como base para a “formação integral” (Brasil, 1996) e para a construção de uma “sociedade mais justa”, a aula alinha-se à visão de uma educação que forma indivíduos capazes de agir com responsabilidade individual e coletiva.

Com esse embasamento teórico-metodológico, o objetivo geral da aula “Compreender o conceito de cidadania e sua importância para a convivência democrática” adquire maior profundidade nos objetivos específicos: “identificar os direitos e deveres básicos do cidadão; analisar exemplos práticos de exercício da cidadania na comunidade; refletir sobre a responsabilidade individual e coletiva na construção de uma sociedade menos desigual”<sup>16</sup>. Esses objetivos são projetados para traduzir essa compreensão teórica em habilidades analíticas e reflexivas, preparando os alunos para serem agentes atentos às suas realidades sociais.

Sendo assim, a metodologia da aula inicia-se com uma apresentação histórica do conceito de cidadania, partindo da Grécia Antiga. A estratégia pedagógica emprega uma dinâmica que simula a *Ágora grega*<sup>17</sup> (um espaço de debate e decisão), com o objetivo de problematizar as exclusões históricas inerentes à própria definição de cidadão.

---

<sup>16</sup> Objetivos extraídos da sequência didática em anexo. Esses objetivos sintetizam o plano de ensino que visa capacitar o cidadão a compreender seus direitos e deveres básicos, observar e aplicar a cidadania no dia a dia da comunidade, e refletir sobre sua parcela de responsabilidade, individual e coletiva, na construção de uma realidade social menos desigual. Em essência, o foco é transformar o conhecimento sobre cidadania em ações práticas e conscientes para um futuro melhor.

<sup>17</sup> Curiosamente essa dinâmica foi elaborada no contexto da disciplina de Oficina de Ensino, no ano de 2023, como um dos vários recursos didáticos elaborados dentro da formação em nível de graduação.

Essa contextualização visa desnaturalizar as noções preconcebidas e fomentar uma reflexão aprofundada sobre a evolução e as limitações do conceito ao longo das épocas. A partir daí, a exploração dos direitos civis, políticos e sociais propostos por Marshall consolida-se como um pilar para a compreensão da cidadania na modernidade.

A articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um aspecto fundamental que confere robustez à proposta, pois as aulas são projetadas para desenvolver competências e habilidades que perpassam as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme as orientações nacionais atuais, extremamente solicitadas pela rede estadual e, conseqüentemente, pelas escolas.

Assim, as aulas se propõem a analisar situações da vida cotidiana, problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e a identificar ações que promovam os direitos humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Essa ação busca contribuir para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão, conforme previsto nos documentos orientadores da BNCC. Ademais, a proposta almeja que os alunos compreendam e apliquem conceitos políticos básicos, como Estado, poder, formas de governo e soberania, na análise de diferentes formações nacionais e de suas experiências políticas.

#### 4.3.4 Aula 2 e 3 Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira

##### Quadro 2 - Módulo 2 Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira



##### PLANO DE AULA

**Docentes:** -

**Data:** -

**Tema:** Aula 2 e 3 – Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira

**JUSTIFICATIVA**

O conhecimento sobre direitos fundamentais é de suma importância para a formação de cidadãos críticos e participativos. A Constituição Brasileira estabelece garantias que promovem a dignidade humana, a igualdade e a justiça social. Essa aula busca proporcionar uma compreensão sobre os direitos fundamentais e sua aplicação no cotidiano, incentivando o exercício da cidadania.

**OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Compreender os direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e sua importância para a cidadania.

**Objetivos Específicos:**

1. Identificar os direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição.
2. Relacionar os direitos fundamentais às responsabilidades do cidadão.
3. Analisar a importância da Constituição como instrumento de garantia da democracia.

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)**

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

ddftrvtybnuhjjmmvghlç

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.)

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

**METODOLOGIA**

Aula expositiva e Dialogada: iniciar a aula apresentando a temática e explicação sobre os direitos fundamentais e sua relevância para a sociedade. Após a introdução da aula faça a divisão em equipes e distribua um caso para os alunos. Será iniciado por parte das equipes um estudo de casos com breve discussão de situações em que os direitos fundamentais foram violados ou garantidos. Deixe as equipes analisarem por uns 10 minutos cada caso e em seguida inicie as discussões.

### **Caso 1 – Opinião ou Discriminação?**

Lucas, um estudante universitário, fez uma postagem em suas redes sociais criticando a política de inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares. Segundo ele, essa prática atrapalha o desenvolvimento dos alunos sem deficiência e prejudica a qualidade do ensino. Sua publicação gerou grande repercussão.

#### **Questões para discussão:**

- Lucas exerceu seu direito à liberdade de expressão ou cometeu discriminação?
- A Constituição garante o direito à educação para todos. Como essa política de inclusão se encaixa nesse direito?
- A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares prejudica o ensino ou promove a igualdade?
- Como podemos equilibrar liberdade de expressão e respeito aos direitos humanos?

### **Caso 2 – O Direito à Saúde e a Falta de Atendimento Médico**

Carlos, um idoso de 68 anos, sofre um infarto e é levado ao hospital público mais próximo. Ao chegar lá, descobre que não há médicos disponíveis no plantão e que precisa ser transferido para outro hospital, que fica a mais de 50 km de distância.

#### **Questões para discussão:**

- O direito à saúde de Carlos foi garantido?
- Quem é responsável por assegurar esse direito?
- Quais ações poderiam ser tomadas para evitar essa situação?

### **Caso 3 – Desigualdade no Acesso à Educação**

João e Pedro moram na mesma cidade, mas estudam em escolas diferentes. João estuda em uma escola particular com excelente infraestrutura, professores qualificados e acesso à tecnologia. Pedro estuda em uma escola pública com salas superlotadas, falta de professores e poucos recursos didáticos.

#### **Questões para discussão:**

- A Constituição garante o direito à educação de qualidade para todos?
- A situação de Pedro fere esse direito?
- O que pode ser feito para reduzir essa desigualdade?

#### **Orientações para o Professor.**

**Discussão do Caso 1 – Opinião ou Discriminação?**

**Objetivo da discussão:** Compreender os limites da liberdade de expressão, o direito à inclusão de pessoas com deficiência na educação e o impacto da discriminação na sociedade.

**Orientação para o professor:**

*Iniciar a discussão com perguntas abertas:*

“Vocês já ouviram falar sobre a política de inclusão escolar de alunos com deficiência? Como ela funciona?”

“A escola deve ser um espaço para todos? Por quê?”

*Explicar o direito à inclusão:* A Constituição Federal garante o direito à educação para todos e proíbe qualquer forma de discriminação (Art. 205 e Art. 206). O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que escolas públicas e privadas devem garantir acessibilidade e inclusão para estudantes com deficiência. Explique que a inclusão escolar busca garantir aos alunos PCD que tenham oportunidades de aprendizado e participação do meio escolar, independentemente de suas limitações.

Pergunte: “Lucas tem o direito de expressar sua opinião contra a inclusão escolar?” Explique que a liberdade de expressão é garantida pela Constituição (Art. 5º, IV), mas tem limites quando promove discriminação ou desrespeita direitos fundamentais de outros cidadãos. Por fim, traga exemplos de situações em que discursos semelhantes geram consequências jurídicas e reforce a importância de ser responsável pela reforma de sociedade com maior inclusão onde os diversos jovens tenham acesso à educação de qualidade.

**Discussão do Caso 2 – O Direito à Saúde e a Falta de Atendimento Médico**

**Objetivo da discussão:** Refletir sobre a garantia do direito à saúde na Constituição Brasileira e os desafios enfrentados no sistema público de saúde.

**Orientação para o professor:**

*Iniciar a discussão com perguntas para incentivar a reflexão:*

“Alguém aqui já passou por uma situação de demora no atendimento médico em um hospital público?”

“O que vocês acham que deveria ser feito para garantir um atendimento adequado para todos?”

*Explicar o direito à saúde na Constituição:* Apresente o Artigo 196 da Constituição Federal, que diz: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.”. Explique que o Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado para garantir esse direito, mas passa por muitos revezes como falta de médicos, infraestrutura precária e um tempo considerável de espera.

Pergunte: “Carlos teve seu direito à saúde respeitado? Quem deveria garantir o atendimento dele?”. Explique que a falta de atendimento pode ser considerada uma violação dos direitos fundamentais.

Traga dados sobre a estrutura do SUS, destacando sucessos (como a vacinação gratuita) e suas dificuldades (como a falta de médicos e recursos). Reforce que a saúde é um direito fundamental e que a população pode e deve exigir melhorias no sistema.

### **Discussão do Caso 3 – Desigualdade no Acesso à Educação**

**Objetivo da discussão:** Refletir sobre o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos e analisar as desigualdades pré-existentes entre o ensino público e privado no Brasil.

#### **Orientação para o professor:**

*Iniciar a discussão com as seguintes perguntas para a reflexão:*

"Todos os estudantes no Brasil têm acesso à mesma qualidade de ensino?"

"Quais são as diferenças que vocês percebem entre escolas públicas e privadas?"

"Vocês acham que a escola que uma pessoa frequenta pode influenciar seu futuro?"

Explique o direito à educação na Constituição e apresente o Artigo 205 da Constituição Federal, que determina que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Explique que a Constituição garante educação gratuita e de qualidade para todos, mas que, na prática, ainda existem muitas desigualdades.

Relacione a situação de João e Pedro com a realidade da educação no Brasil.

Pergunte: “Pedro teve o mesmo direito à educação garantido que João?” Explique que, apesar de ambos estarem na escola, as diferenças na infraestrutura, no número de professores e no acesso a recursos impactam diretamente na qualidade do ensino. Para embasar, mostre dados sobre a disparidade entre o ensino público e privado (por exemplo, taxas de aprovação no ENEM e acesso ao ensino superior).

Encerramento e síntese da discussão: Pergunte: “Depois dessa conversa, vocês acham que o Brasil está cumprindo o direito à educação para todos? O que ainda precisa melhorar?” Reforce que a educação de qualidade é um direito básico para todos e que, logo também, é dever de todos lutar por melhorias no sistema educacional.

**Ao longo de outras aulas você pode continuar a discussão com outros casos, seguindo a mesma lógica de orientações:**

### **Caso 4 – Direito ao Trabalho e Discriminação**

Mariana participou de um processo seletivo para uma vaga de emprego em uma empresa renomada. Ela passou em todas as etapas, mas, durante a entrevista final, o recrutador disse que preferia contratar um homem para a função.

**Questões para discussão:**

- O que a Constituição diz sobre igualdade no mercado de trabalho?
- Essa situação configura discriminação?
- Quais medidas podem ser tomadas contra essa prática?

**Caso 5 – Direito à Moradia e Despejos Forçados**

Uma comunidade de famílias de baixa renda vive há mais de 10 anos em um terreno abandonado. Um dia, sem aviso prévio, a polícia chega para despejá-los, alegando que o local pertence a uma empresa privada que quer construir um shopping center.

**Questões para discussão:**

- O direito à moradia dessas famílias foi violado?
- Como a Constituição protege pessoas em situação de vulnerabilidade?
- O que poderia ser feito para resolver essa situação de forma justa?

**Caso 6 – Direito à Privacidade e Vazamento de Dados**

Lucas comprou um produto online e, alguns dias depois, começou a receber ligações e e-mails de empresas oferecendo serviços que ele nunca solicitou. Ao investigar, descobriu que seus dados pessoais haviam sido vendidos sem sua autorização.

**Questões para discussão:**

- O direito à privacidade de Lucas foi respeitado?
- Como a Constituição e as leis protegem os dados pessoais dos cidadãos?
- O que as pessoas podem fazer para evitar esse tipo de violação?

**Caso 7 – Direito à Segurança Pública e Violência Policial**

Felipe estava voltando para casa à noite quando foi parado pela polícia para uma abordagem de rotina. Mesmo sem apresentar resistência, ele foi revistado de forma agressiva e levado para a delegacia sem justificativa clara.

**Questões para discussão:**

- O direito de Felipe foi respeitado?
- A Constituição estabelece regras para a atuação da polícia?
- O que pode ser feito para garantir que esse tipo de situação não aconteça?

<b>Glossário:</b>	
Termo	Definição Simples
Constituição Federal	É a lei máxima do Brasil que garante os direitos de todos os cidadãos.
Dignidade Humana	Princípio de que toda pessoa merece respeito e condições básicas de vida.
Estudo de Caso	Aprender analisando situações reais, como fizemos com as histórias de Lucas e Carlos.
L.G.P.D.	Lei Geral de Proteção de Dados: Lei que protege a privacidade e o controle que o cidadão tem sobre suas informações pessoais

### **RECURSOS**

- Quadro branco e marcadores.
- Projetor multimídia para exibição de vídeos e textos complementares.
- Cartões com os estudos de caso

### **CONTEÚDOS**

- Direitos e garantias fundamentais na Constituição Federal de 1988.
- Princípios constitucionais da cidadania e da dignidade da pessoa humana.
- Exemplos de aplicação dos direitos fundamentais no Brasil.

### **AVALIAÇÃO**

- Participação nas discussões e debates.
- Análise crítica dos casos apresentados.

### **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, 122 p.

ROCHA, Enid. **A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**. In: 20 ANOS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: AVALIAÇÃO E DESAFIO DA SEGURIDADE SOCIAL. Brasília. 2008. p. 131-148.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

A segunda aula do plano de ensino de Formação para a Cidadania, intitulada “Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira”, ocupa uma posição de centralidade inegável na arquitetura pedagógica proposta, com sua justificativa e objetivos intrinsecamente conectados à formação de cidadãos conscientes de seus direitos fundamentais.

Nessa perspectiva, a justificativa do plano de aula enfatiza, com precisão, que o conhecimento sobre direitos fundamentais é “essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos”<sup>18</sup>. Essa afirmação alicerça-se na premissa de que a capacidade de atuação efetiva na esfera pública e a própria habilidade de questionar e transformar a realidade social dependem diretamente de uma compreensão sólida das bases legais e normativas que sustentam a dignidade humana e a organização social.

Logo, a Constituição Brasileira de 1988, amplamente reconhecida como a “Constituição Cidadã” (Guimarães, 1988), termo cunhado pelo ex-presidente da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) em seu discurso de promulgação, em 5 de outubro de 1988, foi por ele declarada como “o documento da liberdade, da dignidade, da democracia, da justiça social do Brasil” (Guimarães, 1988).

Essa afirmação destaca-a explicitamente como o documento que “estabelece garantias que promovem a dignidade humana, a igualdade e a justiça social” (Brasil, 1988), ressaltando, assim, os princípios basilares de dignidade, igualdade e justiça social.

A partir disso, a proposta pedagógica sublinha o papel primordial do Estado na proteção dos indivíduos e na promoção de uma realidade distributiva, em consonância com o que Norberto Bobbio (1992) argumenta sobre a teoria dos direitos fundamentais, segundo a qual a dignidade humana é o valor supremo e a base para todos os demais direitos.

Dessa forma, a aula não se restringe a um ensino meramente conteudista da lei; ela busca proporcionar “uma compreensão sobre os direitos fundamentais e sua aplicação no

---

<sup>18</sup> Justificativa da aula 1. A frase “essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos” faz referência a um trecho da justificativa fundamental para a primeira aula, que será anexada ao final do trabalho. Essa afirmação destaca a importância crucial do conteúdo ou da abordagem da aula para o desenvolvimento de indivíduos que não apenas compreendem o mundo ao seu redor de forma aprofundada (cidadãos críticos), mas também se envolvem ativamente na sociedade (cidadãos participativos).

cotidiano, incentivando o exercício da cidadania”<sup>19</sup>. Isso significa que o conhecimento se torna um meio para capacitar os alunos a reconhecer, exigir e defender esses direitos em suas vidas diárias e nas comunidades em que estão inseridos.

Essa dimensão pragmática busca defender uma práxis educativa na qual teoria e prática se retroalimentam, capacitando os sujeitos para a intervenção consciente no mundo (Freire, 1996). O conhecimento dos direitos, nesse sentido, constitui uma ferramenta para a conscientização e a ação transformadora.

Os objetivos da aula, por sua vez, desdobram a justificativa em metas pedagógicas claras e mensuráveis. O objetivo geral da aula é “Compreender os direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e sua importância para a cidadania”. Este objetivo abrange tanto o aspecto cognitivo de assimilação do conteúdo jurídico quanto a percepção da relevância intrínseca desses direitos para a vivência plena da cidadania.

Compreender a Constituição de 1988, portanto, não é apenas conhecer seu texto e seus artigos, mas apreender seu espírito garantista e sua função como alicerce do sistema democrático brasileiro. Essa perspectiva é vital para que os alunos entendam a Constituição como um pacto social, resultado de lutas históricas e aspirações por justiça, e não apenas como um conjunto de normas técnicas e legais.

Já os objetivos específicos detalham o caminho para alcançar essa compreensão global. O primeiro objetivo específico, “Identificar os direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição”, foca na apreensão dos elementos explícitos do texto constitucional. Essa etapa inicial de reconhecimento e categorização desses direitos, que incluem desde os direitos individuais e coletivos até os sociais, é vital e serve como base indispensável para análises mais aprofundadas sobre sua efetividade e desafios.

O segundo objetivo, “Relacionar os direitos fundamentais às responsabilidades do cidadão”, estabelece um vínculo entre o recebimento de direitos e o exercício ativo da cidadania. Isso implica reconhecer que a garantia de direitos muitas vezes pressupõe um conjunto de deveres correlatos, como o respeito à lei, a participação cívica e o cuidado com o bem público, promovendo uma visão equilibrada e interdependente da vida em sociedade.

A cidadania plena, nesse sentido, não se restringe à mera reivindicação, mas se expande para a responsabilidade social, aspecto basilar para a coesão social (Durkheim,

---

<sup>19</sup> Trecho retirado diretamente da Justificativa da sequência didática da aula 2 em anexo. Essa declaração ressalta o objetivo essencial da aula: capacitar os alunos a entenderem os direitos básicos garantidos pela Constituição de 1988 e a reconhecerem a relevância desses direitos para o exercício pleno da cidadania. A aula busca construir uma compreensão sólida de como esses direitos são a base para uma sociedade justa e para a participação consciente de cada indivíduo nela.

1999), que enfatiza a importância da solidariedade e da moralidade na manutenção da ordem social.

Por fim, o terceiro objetivo, “Analisar a importância da Constituição como instrumento de garantia da democracia”<sup>20</sup>, eleva a discussão para um nível metacognitivo e político. Ao analisar a Constituição sob essa ótica, os alunos são convidados a perceber o documento não apenas como um compêndio de leis, mas como um mecanismo vivo que salvaguarda as instituições democráticas, assegurando a participação popular, a separação de poderes e a proteção dos direitos e das minorias.

Isso fomenta uma compreensão da Constituição como um documento dinâmico, vital para a estabilidade e a evolução do Estado Democrático de Direito e para a consolidação de uma cultura democrática que Alexis de Tocqueville (1835) já observava como crucial para a vitalidade das repúblicas.

Como meio de tornar o ensino mais dinâmico e envolvente, optou-se pela utilização do estudo de caso como metodologia desta etapa. Essa escolha estratégica visa evitar o cansaço pedagógico que a simples leitura técnica e linear dos artigos da Constituição Federal poderia causar nos estudantes. Ao aplicar as normas jurídicas em situações reais ou hipotéticas, o conteúdo deixa de ser uma abstração teórica e passa a ser compreendido como uma ferramenta prática e viva, capaz de solucionar conflitos e garantir direitos no cotidiano.

De modo a alcançar o proposto, a sequência didática integra alguns elementos da análise de estudos de caso e a discussão com base na estratégia de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) de situações que poderiam facilmente representar casos reais para abordar os direitos fundamentais e a Constituição Brasileira, elementos essenciais para a formação cidadã. Segundo Eli Borochovicus e Jussara Cristina Barboza Tortella:

O objetivo principal da prática educativa é criar possibilidades ao educando de aprender e conseqüentemente se desenvolver pela ampliação permanente da consciência, como sujeito e como cidadão. A formação pessoal sem a perspectiva da cidadania, por um lado, conduz ao individualismo, por outro lado, a formação do cidadão sem a perspectiva do sujeito conduz a uma sociedade autoritária. (Borochovicus e Tortella, 2014. p. 270).

---

<sup>20</sup> Objetivos mencionados foram extraídos da sequência didática em anexo. Esses objetivos, “Analisar a importância da Constituição como instrumento de garantia da democracia”, focam em como a Constituição Federal atua na proteção e manutenção do regime democrático.

Nesse sentido, essa metodologia ativa, conforme detalhado na segunda aula, permite que os alunos estabeleçam uma relação direta entre os conceitos abstratos do direito e a realidade concreta, identificando violações e garantias e refletindo sobre a importância da Constituição como instrumento basilar de asseguramento da democracia.

A discussão de casos como “Opinião ou Discriminação?”, “O Direito à Saúde e a Falta de Atendimento Médico” e “Desigualdade no Acesso à Educação” estimula vigorosamente o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, competências consideradas essenciais para a consolidação da formação cidadã.

A valorização da participação ativa dos estudantes constitui um princípio inegociável da proposta, manifestado consistentemente na metodologia dialogada e nas atividades que demandam a produção criativa de cartazes, textos reflexivos e projetos de ação cidadã.

Em síntese, a Aula 2, ao abordar os Direitos Fundamentais e a Constituição Brasileira, propõe-se a ser um caminho orientador para que os discentes se tornem cidadãos ativos e conscientes, capazes de caminhar e atuar na complexidade social, utilizando o arcabouço constitucional como ferramenta para a promoção da dignidade, da igualdade e da justiça social e consolidando, assim, a democracia.

#### 4.3.5 Aula 4 Deveres de um Cidadão

##### Quadro 3 - Módulo 3 Deveres de um Cidadão



#### PLANO DE AULA

**Docentes:** -

**Data:** -

**Tema:** Aula 4 Deveres de um Cidadão

**JUSTIFICATIVA**

A cidadania é um conceito primordial para a convivência em sociedade. Para que os direitos sejam garantidos, é imprescindível que os indivíduos também cumpram seus deveres. Este plano de aula busca promover a reflexão crítica sobre as obrigações de um cidadão.

**OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Desenvolver a consciência cidadã e a compreensão da importância dos deveres na sociedade.

**Objetivos Específicos:**

1. Relacionar os deveres dos cidadãos com a garantia dos direitos individuais e coletivos.
2. Analisar situações cotidianas em que o cumprimento dos deveres influencia diretamente na vida comunitária.
3. Identificar e discutir os principais deveres de um cidadão.

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)**

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

**METODOLOGIA**

Inicie a aula perguntando aos alunos quais direitos eles consideram essenciais e, em seguida, questioná-los sobre quais deveres são necessários para garantir esses direitos. Aproveite o momento para revisar os conceitos trabalhados na aula 1 O que é ser cidadão?. A partir disso comece uma exposição dialogada sobre os principais deveres de um cidadão (pagar impostos, respeitar leis, votar, preservar o meio ambiente, entre outros) com exemplos práticos e situações reais. Promova uma discussão aberta sobre como a falta de cumprimento dos deveres pode impactar a sociedade. E por fim inicie uma atividade prática com os estudantes. Os alunos produzirão cartazes ou textos curtos com exemplos práticos não citados ainda

em aula de direito e seus deveres correspondentes para conscientização sobre a importância dos deveres cidadãos, que serão expostos na escola. ex: Direito a saneamento básico, dever não jogar lixo na rua.

#### RECORTES TEMÁTICOS POSSÍVEIS:

O exercício da cidadania hoje acontece também no ambiente digital, o que exige um novo olhar sobre os deveres do cidadão. Um recorte fundamental para esta aula foi a discussão sobre como as *fake news*, especialmente as relacionadas a impostos (como os boatos sobre a taxação do PIX), prejudicam a sociedade. Foi pontuado que o imposto não é apenas uma cobrança, mas o dever que financia direitos essenciais como saúde e educação. Quando notícias falsas circulam, elas geram desconfiança e desencorajam o cumprimento dessas obrigações. Assim, destacou-se que o cidadão moderno tem o dever ético de checar informações antes de compartilhá-las, entendendo que combater a desinformação é uma forma de proteger a democracia e garantir que os direitos de todos sejam mantidos.

O dever de votar nas eleições ganha um contorno especial quando observamos o recorte de gênero, lembrando que, para as mulheres, o voto nem sempre foi um direito ou um dever, mas uma conquista histórica fruto de muita luta.

#### Glossário:

Termo	Definição Simples
Fake News	Notícias falsas. Checar a informação antes de compartilhar é um dever ético na internet.
Ética Digital	Agir com respeito e honestidade na internet, combatendo a desinformação e o ódio.

#### RECURSOS

- Quadro e marcador.
- Projetor e slides (opcional).
- Cartazes e materiais para escrita/desenho.
- Vídeo de Apoio ex: Turma da Mônica - Cidadania. Disponível:  
<https://youtu.be/n-nlBHUPBlg?si=nhMp0QqVdpvYr9ar>

#### CONTEÚDOS

- Conceito de cidadania.
- Direitos e deveres dos cidadãos.

- A relação entre deveres e direitos.
- Participação social e política.
- Impacto do cumprimento (ou não) dos deveres na sociedade.

#### **AVALIAÇÃO**

- Participação e argumentação durante as discussões.
- Criatividade e relevância dos cartazes/textos produzidos.
- Reflexões críticas expressas pelos alunos.

#### **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio**.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, 122 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROCHA, Enid. **A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**. In: 20 ANOS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: AVALIAÇÃO E DESAFIO DA SEGURIDADE SOCIAL. Brasília. 2008. p. 131-148.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Esta aula sobre deveres do cidadão insere-se no campo da sociologia da educação e da educação política, buscando fomentar a compreensão da relevância dos deveres do cidadão como pilar para uma realidade social menos desigual entre jovens periféricos do primeiro ano do ensino médio. A partir dessa reflexão, argumenta-se que os deveres são indissociáveis da garantia e do exercício pleno dos direitos, constituindo-se em um processo primordial da educação política.

Assim, a motivação por trás dessa aula, focada nos deveres do cidadão, surge a partir da observação atenta do cotidiano, em que se percebe uma falha na compreensão do papel do indivíduo perante a coletividade. Essa carência não se restringe apenas aos jovens, mas estende-se também aos adultos, que muitas vezes desconhecem ou negligenciam o fato de que a cidadania é uma via de mão dupla. Ao focar nas responsabilidades e na contrapartida social, a aula busca resgatar a consciência de que o bem-estar comum depende do compromisso ativo de cada cidadão para com a sociedade em que está inserido.

Logo, a justificativa para abordar os deveres do cidadão encontra-se na premissa de que a cidadania é um conceito dinâmico e relacional, que ultrapassa a mera posse de direitos para abranger também as responsabilidades dos indivíduos na vida coletiva.

Tal lacuna não se manifesta como um ato de rebeldia determinada, mas como um reflexo de desinteresse e desconexão com as estruturas sociais e políticas, permeados pela ausência de um entendimento claro sobre o “porquê” e o “para quê” desses deveres.

Assim, a ausência de uma compreensão sólida sobre os deveres do cidadão entre os jovens não pode ser atribuída unicamente a um fator. Trata-se de um fenômeno múltiplo que se origina na confluência de deficiências educacionais, mudanças culturais e na própria dinâmica das novas tecnologias.

No ambiente escolar, a educação cívica muitas vezes é abordada de forma superficial, sendo tratada de modo transversal e focando mais em breves conceitos do que em sua aplicação prática. O resultado é um conhecimento abstrato, desconectado da realidade cotidiana do estudante, que não consegue estabelecer uma ligação entre, por exemplo, o pagamento de impostos e a oferta de serviços públicos de qualidade.

A educação, ao falhar em demonstrar a interdependência entre a ação individual e o benefício coletivo, contribui para a formação de cidadãos que enxergam seus deveres como meras imposições burocráticas, e não como participação ativa na construção da sociedade.

A partir disso, para aprofundar a discussão sobre os deveres do cidadão, dois recortes<sup>21</sup> temáticos possíveis foram pensados: o uso ético da internet e a participação feminina. O primeiro recorte responde à urgência de compreender a responsabilidade individual no ambiente digital, combatendo a desinformação e o discurso de ódio.

Já o segundo foco foi pensado como um reconhecimento da identidade do grupo, uma vez que a turma é composta majoritariamente por mulheres. Ao trazer a participação feminina para o centro do debate, a aula buscou fortalecer o protagonismo dessas alunas, conectando o dever de participação política e social à realidade e aos obstáculos históricos presentes na construção da cidadania das mulheres.

---

<sup>21</sup>Cabe esclarecer que os recortes temáticos referentes ao uso ético da internet e à participação feminina não constam de forma explícita no plano de aula originalmente apresentado, o que pode, à primeira vista, causar estranhamento. Inicialmente, a intenção era seguir rigorosamente o planejamento previamente estruturado. No entanto, durante o processo de desenvolvimento da proposta e a partir da observação do contexto escolar, optou-se por incorporar tais recortes de maneira intencional e contextualizada. O eixo do uso ético da internet surgiu em resposta a uma demanda interna da escola relacionada às práticas e desafios vivenciados no ambiente digital. Já o recorte sobre a participação feminina foi pensado considerando as características específicas da turma, majoritariamente composta por alunas, buscando fortalecer o protagonismo e o engajamento político dessas estudantes. Assim, as adaptações realizadas não configuram um desvio do planejamento, mas um aprofundamento coerente com as necessidades concretas do contexto educativo.

Nesse sentido, o panorama digital efetiva um papel de destaque nessa questão. A era da informação, marcada pelo imediatismo e pela personalização, concebeu uma cultura de consumo de conteúdos que também privilegia o individualismo em detrimento da reflexão coletiva.

As redes sociais, por exemplo, embora mostrem-se recursos de mobilização, muitas vezes funcionam como um ecossistema de opiniões em que a informação é filtrada e consumida de forma seletiva.

Nesse contexto, a discussão sobre temas complexos como ética, política e responsabilidade social perde espaço para narrativas simplificadas e fragmentadas. Esses discursos, muitas vezes permeados de desinformação, com tom sensacionalista e de ódio, criam, segundo Leticia Cesarino (2022), infraestruturas alienantes que propagam principalmente a desmoralização da democracia, promovendo uma rejeição, entre as juventudes, à vida política.

Por sua própria natureza cibernética, os algoritmos não controlam os usuários da forma linear com que costumamos pensar relações de causa e efeito. Seus efeitos sociais, além de complexos e até paradoxais, só podem ser visualizados de forma indireta. Consistem, sobretudo, **na desestabilização das estruturas que organizavam o ambiente político, científico, legal, midiático** durante boa parte do século XX. É nesse sentido que as **crises de confiança na democracia, na ciência, na mídia profissional podem ser encaradas como sendo a mesma crise** (Cesarino, 2022, p. 12. Grifo nosso).

Assim, a perspectiva de engajamento cívico, que exige tempo, reflexão e empatia, é, por vezes, substituída por ativismos de “curtidas” e “compartilhamentos” que, embora visíveis, nem sempre se traduzem em ações concretas ou em um entendimento real dos deveres do cidadão.

A consequência dessa desconexão é a fragilização da democracia. Quando os jovens não compreendem a importância de seus deveres, como o voto consciente, a participação em conselhos comunitários ou a simples preservação do patrimônio público, promove-se, no futuro, a falta de senso coletivo.

O voto, por exemplo, deixa de ser um ato de escolha política para se tornar um mero rito, muitas vezes pautado por influências passageiras ou desinformação. O engajamento com as políticas públicas, basilar para que as demandas da população sejam ouvidas, torna-se raro, abrindo espaço para decisões tomadas sem a devida representatividade. A ausência de uma cultura de responsabilidade mútua alimenta o ciclo de desconfiança nas instituições e no próprio modelo democrático.

Essa fragilidade da cidadania tem impacto direto na prática, pois, como bem aponta Flávia Biroli, ao discutir as desigualdades de gênero e os limites da democracia no Brasil, a efetivação dos direitos é constantemente desafiada por estruturas sociais e políticas que demandam não apenas a reivindicação, mas também o engajamento e a ação cidadã.

Em *Feminismo e Política* (2014), de Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel, destaca-se que “Ao tratar de temas como os direitos das mulheres, o feminismo colocou em debate a própria sustentação das hierarquias sociais e do funcionamento das instituições” (Biroli e Miguel, 2014, p. 2) e que “A organização social explica por que as mulheres continuam à margem da política e, numa relação de causa e efeito, são percebidas como menos cidadãs” (Biroli e Miguel, 2014, p. 2).

Nesse sentido, a compreensão dos deveres não se restringe a uma imposição moral, mas configura-se como elemento intrínseco à sustentabilidade da vida em sociedade e à materialização dos direitos humanos.

Em um contexto repleto de sujeitos femininos<sup>22</sup>, em uma turma majoritariamente feminina, é um dever social e pedagógico demonstrar às estudantes que sua participação política ativa é intrínseca à construção de uma cidadania plena e à sustentabilidade democrática. A educação política transcende a mera transmissão de conteúdos programáticos; ela se configura como um espaço vital para desmistificar a política como um campo exclusivamente masculino e para empoderá-las enquanto sujeitos de direitos e deveres.

Assim, é fundamental que as estudantes se reconheçam como agentes capazes de intervir na realidade social, questionar as estruturas de poder e, assim, construir um futuro em que igualdade e justiça não sejam apenas ideais abstratos, mas práticas cotidianas. Inspirar essa consciência é um pilar da formação cidadã, o substrato necessário para uma saúde democrática verdadeiramente representativa e equitativa.

Nesse sentido, os objetivos propostos no plano de aula, como desenvolver a consciência cidadã, identificar e discutir os principais deveres, relacioná-los com a garantia de direitos e seu impacto na vida comunitária<sup>23</sup>, dialogam diretamente com a visão de educação política como prática de liberdade, conforme preconizada por bell hooks (1994) em *Ensinando a Transgredir* (1994).

---

<sup>22</sup> É importante ressaltar que o planejamento da aula permite flexibilidade para que cada professor encontre o “gancho” mais adequado à realidade de sua turma.

<sup>23</sup> Objetivos propostos no plano de ensino, aula 3. Este trecho detalha os objetivos do plano de aula sobre os deveres de um cidadão, sendo eles, como desenvolver a consciência cidadã, identificar e discutir os principais deveres, relacioná-los com a garantia de direitos e seu impacto na vida comunitária. Estão todos voltados para a formação de cidadãos ativos e conscientes. Em essência, o plano busca que os alunos compreendam não só seus direitos e responsabilidades, mas também como a interdependência entre eles molda e afeta positivamente a convivência e o bem-estar dentro de uma comunidade.

Para hooks (1994), a educação deve capacitar os indivíduos a questionar as estruturas de poder, a pensar criticamente e a agir para a transformação social. Assim, a discussão sobre deveres vai além da memorização de regras sociais e jurídicas, convidando os estudantes a uma reflexão sobre o papel ativo que desempenham na construção do bem comum.

Aristóteles reflete sobre a complexa relação entre a virtude individual e a vida em comunidade em seu livro *Ética a Nicômaco* (335 e 322 a.C.). O autor destaca a função primordial da lei na formação moral dos cidadãos, ao prescrever virtudes e proibir vícios com o objetivo de promover o bem comum.

Efetivamente, a lei nos manda praticar todas as virtudes e nos proíbe de praticar qualquer vício. E as coisas que tendem a produzir a virtude considerada como um todo são aqueles atos prescritos pela lei tendo em vista a educação para o bem comum. Mas no que tange à educação do indivíduo como tal, educação essa que torna um homem bom em si, fica para ser determinado posteriormente, se isso compete à arte política ou a alguma outra; pois talvez não haja identidade entre ser um homem bom e ser um bom cidadão de qualquer Estado escolhido ao caso (Aristóteles, 335 e 322 a.C. p. 99).

Todavia, o texto introduz uma distinção crucial ao questionar se a educação que torna um “homem bom em si” (Aristóteles, 335 e 322 a.C., p. 99) é a mesma que forma um “bom cidadão” (Aristóteles, 335 e 322 a.C., p. 99). Essa incerteza sugere que a excelência pessoal não é necessariamente idêntica à excelência cívica, abrindo espaço para a reflexão sobre as diferenças entre a virtude do indivíduo e a virtude pública. Nesse sentido, mostrar aos estudantes que os deveres não são apenas obrigações legais, mas ações que fazem a sociedade funcionar como um todo pode vir a ser uma estratégia para o desenvolvimento de uma responsabilidade coletiva.

A partir disso, a metodologia proposta parte do questionamento sobre os direitos essenciais para, em seguida, abordar os deveres correspondentes, o que se mostra uma perspectiva dialógica e participativa.

Essa perspectiva encontra ressonância novamente na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1996), que defende a construção do conhecimento a partir da realidade dos educandos e da promoção da conscientização. A terceira aula, especificamente focada nos deveres do cidadão, propõe a produção de cartazes ou textos curtos com exemplos práticos de direitos e seus deveres correspondentes.

Ao colocar o aluno no centro da atividade, o ambiente artístico e manual faz com que pensem mais a respeito desses deveres; além disso, os cartazes podem ser expostos na escola, visando a uma conscientização mais ampla.

Essa atividade de caráter prático tem como objetivo primordial conscientizar os alunos sobre a interdependência indissociável entre direitos e deveres e o impacto direto do cumprimento das obrigações na vida comunitária. Ao relacionar os deveres com situações cotidianas e instigar a produção de cartazes ou textos curtos, a atividade busca promover uma formação cidadã engajada, em que a teoria se conecta à prática e os alunos se tornam agentes ativos de seu aprendizado e de sua comunidade.

Ademais, o professor também pode convidar os discentes a refletirem sobre as produções, pois compreender o que se está produzindo e o contexto no qual se produz é de suma importância para uma educação verdadeiramente transformadora e significativa.

A escola não é uma ilha, mas um espelho e, ao mesmo tempo, um agente das dinâmicas sociais que a permeiam. Ignorar as realidades socioeconômicas, culturais e identitárias dos estudantes e da comunidade em que a instituição está inserida seria negligenciar a própria finalidade da educação como ferramenta de emancipação e construção crítica.

Diante disso, faz-se necessário um esforço conjunto para reverter esse quadro na formação cidadã. A educação, em suas diversas formas, precisa se reinventar para tornar a cidadania algo tangível e relevante para as novas gerações.

Isso inclui a criação de currículos que integrem a educação cívica com a prática, por meio de projetos de serviço comunitário, debates sobre temas atuais e a promoção de uma cultura de participação. É vital que as instituições de ensino, as famílias e os próprios jovens reconheçam a importância de cumprir os deveres cívicos como pilar substancial para a construção de uma sociedade possível de coexistir em meio à diversidade. A compreensão de que o bem-estar individual está inexoravelmente ligado ao bem-estar coletivo é o primeiro passo para resgatar a cidadania plena e fortalecer a democracia.

Por fim, o plano de aula em questão, direcionado à temática dos deveres do cidadão, especificamente com o recorte de gênero, apresenta-se como um valioso instrumento de educação política e formação cidadã. Ao ser contextualizado e enriquecido com as perspectivas sociais dos estudantes, o debate sobre deveres transcende a dimensão normativa para se tornar um convite à reflexão crítica sobre a construção da cidadania, os reveses da democracia e a luta contínua pela efetivação dos direitos para todos.

### 4.3.6 Aula 5 Eleições e Participação Política.

#### Quadro 4 - Módulo 5 Eleições e Participação Política



#### PLANO DE AULA

**Docentes:** -

**Data:** -

**Tema:** Aula 5 - Eleições e Participação Política

#### JUSTIFICATIVA

As eleições são um dos pilares fundamentais da democracia, permitindo que os cidadãos escolham seus representantes e participem ativamente das decisões políticas do país. A conscientização sobre a importância do voto e da participação política é essencial para o fortalecimento das instituições democráticas e no desenvolvimento de um ambiente social e de maior integridade e representatividade.

#### OBJETIVOS

**Objetivo Geral:** Compreender a importância das eleições e da participação política para a democracia.

**Objetivos Específicos:**

1. Compreender o funcionamento do sistema eleitoral brasileiro.
2. Compreender as características do voto como mecanismos que asseguram os direitos políticos.
3. Analisar o impacto das decisões políticas na sociedade.

#### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.

## METODOLOGIA

Introdução, pergunta de abertura: "Alguém aqui já votou ou conhece como funciona o sistema eleitoral no Brasil?"

Iniciar com uma discussão breve sobre a experiência dos alunos com as eleições. Perguntar sobre o que eles sabem sobre os cargos que são eleitos, como presidente, governador, prefeito, deputados, senadores e vereadores. E apresentar o objetivo da aula, destacando a importância de entender como funciona o sistema eleitoral para o exercício da cidadania.

O Sistema Eleitoral Brasileiro, explicação sobre os sistemas eleitorais usados no Brasil:

Sistema Majoritário: usado para eleições para cargos do Poder Executivo (presidente, governadores, prefeitos) e senadores.

Explicar o conceito de maioria simples (prefeitos de cidades pequenas e senadores) e maioria absoluta (eleições em dois turnos para presidente, governadores e prefeitos de grandes cidades).

Sistema Proporcional: utilizado para eleger deputados federais, estaduais e vereadores.

Explicar como a votação em lista aberta funciona e como o quociente eleitoral é utilizado para definir quais partidos conquistam vagas no parlamento.

Por fim, pontua a importância do voto e da participação. Discutir com os alunos a importância do voto como forma de participação democrática.

### Glossário:

Termo	Definição Simples
Sistema Majoritário	Ganha quem tiver mais votos. É usado para escolher os chefes do governo e Senadores.
Majoria Absoluta	Quando o candidato precisa de mais da metade dos votos válidos (50% + 1) para vencer, podendo ter 2º turno.
Sistema Proporcional	As vagas são divididas entre os partidos de acordo com o total de votos que o grupo recebeu.
Lista Aberta	É quando você pode votar diretamente na pessoa ou apenas no partido (voto de legenda).
Quociente Eleitoral	É o cálculo (a "conta") que define quantos votos um partido precisa para ganhar uma cadeira no parlamento.

## RECURSOS

- Quadro e marcador.
- Projetor e slides .
- Vídeos sobre o sistema eleitoral e funções dos cargos eleitorais. Disponíveis em:

[https://youtu.be/4rh5WEbgm48?si=VpFE0cFZpC\\_uBWRS](https://youtu.be/4rh5WEbgm48?si=VpFE0cFZpC_uBWRS)

<https://youtu.be/mQTy1PtVt2k?si=-tb8VgS8Xqjfb2Wb>

### CONTEÚDOS

- O sistema eleitoral brasileiro: eleições majoritárias e proporcionais.
- O papel dos três poderes na política.
- A importância do voto consciente.
- Formas de participação política além do voto.

### AVALIAÇÃO

- Participação ativa nos debates e discussões.

### BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, Sérgio. **Presidencialismo de coalizão: raízes e evolução do modelo político brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio**.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Cartilha Eleitor consciente**. Brasília, DF: TSE, 2014

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, 122 p.

ROCHA, Enid. **A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**. In: 20 ANOS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: AVALIAÇÃO E DESAFIO DA SEGURIDADE SOCIAL. Brasília. 2008. p. 131-148.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As eleições representam o pilar da nossa democracia, sendo o principal instrumento pelo qual a população exerce seu direito de escolher seus representantes. A cada ciclo eleitoral, o ato de votar é exercido como o auge da cidadania, o momento em que a voz individual se soma à coletiva para definir os rumos do país, do estado ou da cidade.

Contudo, a participação política vai muito além do simples depósito do voto na urna. Para a quarta aula, propõe-se trabalhar a educação política para o aprofundamento da democracia, com foco na compreensão do sistema eleitoral brasileiro como meio para a participação cidadã.

Nesse sentido, parte-se de um plano de aula voltado ao estudo do funcionamento eleitoral e busca-se articular a proposta pedagógica com a literatura sociológica e política, com base na discussão de Sérgio Abranches, evidenciando a importância de formar cidadãos engajados na construção de uma democracia plural e representativa.

O livro *Presidencialismo de Coalizão*, de Sérgio Abranches (2011), analisa em profundidade o funcionamento do sistema político brasileiro, explicando como o país combina um regime presidencialista com um sistema multipartidário fragmentado e um Legislativo forte (Abranches, 2018).

Abranches argumenta que, para governar, o presidente precisa formar amplas coalizões no Congresso, o que leva a negociações constantes, distribuição de cargos e recursos e acordos que nem sempre priorizam a coerência programática. Ele descreve os efeitos dessa lógica sobre a governabilidade, a transparência e a responsabilização política, apontando que esse arranjo dilui a clareza de quem responde pelas decisões e dificulta a ligação direta entre o voto do eleitor e as ações do governo (Abranches, 2018).

O autor também discute o impacto do sistema eleitoral proporcional de lista aberta, que fomenta campanhas personalistas, fortalece lideranças individuais e enfraquece a identidade partidária. Ao longo da obra, Abranches mostra como essa combinação de fatores influencia a qualidade da democracia, a estabilidade política e a percepção que a sociedade tem sobre a eficácia do voto e da participação cidadã (Abranches, 2018).

Entre as estratégias para a apresentação do tema das eleições e da participação política está o debate sobre o próprio funcionamento democrático. As eleições, enquanto mecanismos de escolha de representantes, são pilares da democracia, conferindo legitimidade às decisões políticas e permitindo a expressão da vontade popular.

A conscientização sobre o papel do voto e de outras formas de participação é, portanto, mestra para a vitalidade das instituições democráticas e para a efetivação de uma comunidade equitativa. A Constituição cidadã de 1988, como aponta Enid Rocha (2008), buscou institucionalizar espaços de participação social, o que sublinha a relevância de uma educação que prepare os jovens para a apropriação desses mecanismos.

A partir desse contexto, o objetivo geral de “compreender a importância das eleições e da participação política para a democracia”<sup>24</sup> desdobra-se em metas específicas que visam

---

<sup>24</sup> Objetivo geral da aula 4: A partir desse contexto, o objetivo geral de “compreender a importância das eleições e da participação política para a democracia” a aula visa capacitar os alunos a entenderem que as eleições não são apenas um ato de votar, mas um pilar fundamental da democracia. Além disso, busca-se que eles compreendam como o participação ativa dos cidadãos na política é importante para fortalecer esse sistema, asseverando que as decisões reflitam a vontade popular.

capacitar os estudantes a entender o funcionamento do sistema eleitoral brasileiro, a importância do voto consciente e o impacto das decisões políticas na sociedade.

Essa perspectiva alinha-se à compreensão de que a formação cidadã deve buscar desenvolver uma consciência crítica, um tino de responsabilidade, sensibilidade e coletividade social, elementos fundamentais para a “Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea”, conforme discutem Costa e Ianni (2018).

Dessa forma, a metodologia desenvolvida busca partir da discussão em sala de aula, iniciada com perguntas sobre a experiência dos alunos, sobre os cargos públicos e sobre os sistemas majoritário e proporcional.

Essa estratégia mostra-se uma atitude dialógica e participativa, que tem como objetivo mapear as perspectivas dos estudantes sobre o sistema eleitoral. Essa técnica pedagógica (Gasparin, 2011) busca engajar os estudantes a partir de seus conhecimentos prévios, transformando o processo de aprendizagem em algo significativo.

A partir desses conhecimentos prévios, desenvolve-se a explanação dos conceitos do sistema eleitoral brasileiro, desde as eleições para o Poder Executivo (presidente, governadores, prefeitos) até as eleições proporcionais para o Poder Legislativo (deputados e vereadores), incluindo a explicação dos quocientes eleitorais. Tal abordagem visa fornecer as ferramentas necessárias para que os jovens compreendam a complexidade do processo democrático e a relevância de seu voto.

Logo, a educação política, centrada na compreensão do sistema eleitoral e no incentivo à participação consciente, é um instrumento potente para o fortalecimento da democracia, além de contribuir para desconstruir informações incorretas sobre o próprio sistema, que hoje se encontra rodeado de informações falsas.

Ao proporcionar aos estudantes as ferramentas para decodificar a política institucional e entender que “na democracia, as regras eleitorais não garantem nunca o resultado, e essa é uma de suas grandes virtudes” (Abranches, 2018, p. 13), este plano de aula contribui para a formação de cidadãos que não apenas cumprem seus deveres, mas que compreendem a inter-relação entre direitos e deveres na edificação de um futuro democrático, inclusivo e plural.

### 4.3.7 Aula 6 Cidadania na Prática: como Podemos Transformar a Sociedade?

#### Quadro 5 - Módulo 6 Cidadania na Prática: como Podemos Transformar a Sociedade?



#### PLANO DE AULA

**Docentes:** -

**Data:** -

**Tema:** Aula 6 - Cidadania na Prática – Como Podemos Transformar a Sociedade?

#### JUSTIFICATIVA

A cidadania vai além do conhecimento teórico sobre direitos e deveres; ela se manifesta nas atitudes e ações do dia a dia. Após discutirmos conceitos fundamentais como cidadania, direitos fundamentais, deveres e participação política, é essencial que os alunos compreendam possibilidades e desafios dentro da vivência cívica.

#### OBJETIVOS

**Objetivo Geral:** Consolidar os aprendizados das aulas anteriores e estimular os alunos a pensarem em ações concretas para exercer a cidadania em seu cotidiano.

#### Objetivos Específicos:

2. Refletir sobre o impacto da participação cidadã no dia a dia.
3. Criar propostas práticas para melhorar a comunidade escolar ou local.
4. Atuar com protagonismo na edificação de uma sociedade menos desigual.

#### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.

## METODOLOGIA

**Introdução da aula:** revise os principais temas abordados nas aulas anteriores (cidadania, direitos, deveres, eleições, participação política). Em seguida, perguntei “*Se vocês pudessem mudar algo na sociedade hoje, o que seria?*”. Mostre alguns dados e notícias sobre problemas como, violência bullying, poluição para depois iniciar uma atividade prática (de preferência a notícias da região) e exemplos de iniciativas cidadãs e projetos comunitários.

### Atividade Prática – Projeto de Ação Cidadã

1. Dividir a turma em pequenos grupos.
2. Cada grupo escolhe um problema social que afeta a comunidade escolar ou o bairro.
3. Eles devem propor uma solução prática e viável (exemplo: campanha de conscientização, abaixo-assinado, projeto de reciclagem, ações de voluntariado, etc.).
4. Produção de cartazes ou apresentação oral para expor as ideias ao restante da turma.

Após as exposições debatam com a turma sobre a viabilidade e impacto das ideias. Além da conexão com os conteúdos estudados, reforçando a importância do engajamento cidadão. Finalise com uma reflexão final: “*Como vocês pretendem ser cidadãos mais ativos a partir de agora?*” reforçando que a ideia de que a cidadania vai além da teoria e precisa ser vivida na prática.

### Glossário:

Termo	Definição Simples
Vivência Cívica	Praticar a cidadania todos os dias através de pequenos gestos de respeito, ética e cuidado com o espaço público.
Impacto Social	É o resultado positivo (a mudança) que uma ação gera na vida das pessoas da comunidade.
Engajamento	É o ato de se envolver de verdade e participar ativamente de uma causa ou projeto social.
Abaixo-assinado	Documento coletivo que reúne assinaturas para pressionar autoridades a resolverem um problema.

**RECURSOS**

- Quadro branco e pincéis
- Papel kraft, sulfite colorido, canetas coloridas, cartolina.
- Revista e livros

**CONTEÚDOS**

- Direitos e deveres do cidadão.
- A importância da participação política e social.

**AVALIAÇÃO**

- Participação na atividade e no debate
- Clareza e criatividade das propostas apresentadas
- Reflexão crítica sobre os temas discutidos

**BIBLIOGRAFIA**

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, 122 p.

ROCHA, Enid. **A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**. In: 20 ANOS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: AVALIAÇÃO E DESAFIO DA SEGURIDADE SOCIAL. Brasília. 2008. p. 131-148.

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Em um cenário global cada vez mais complexo, interconectado e neoliberal, a capacidade de os indivíduos agirem como agentes transformadores em suas comunidades é crucial para a construção de sociedades equitativas e sustentáveis.

A construção de uma sociedade mais democrática e desenvolvida perpassa, fundamentalmente, o exercício ativo da cidadania. Longe de ser um conceito abstrato ou um mero título formal, a cidadania se materializa em ações cotidianas e no engajamento cívico dos indivíduos, configurando-se como a principal ferramenta de transformação social.

Segundo o autor Boaventura de Sousa Santos, que desenvolve estudos sobre movimentos sociais, globalização e neoliberalismo, a democracia participativa acaba se tornando uma ferramenta potente para grupos subalternizados.

[...] a democracia participativa tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais alta intensidade (Sousa, 2002, p. 32).

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades e desafios complexos, a prática cidadã emerge como um caminho indispensável para a superação de obstáculos históricos e para a edificação de um futuro mais próspero e equitativo.

A transformação da sociedade a partir da prática cidadã pode se manifestar de diversas formas, desde atos individuais até grandes mobilizações coletivas. Uma das mais potentes demonstrações do poder cidadão no Brasil é a iniciativa popular, um mecanismo constitucional que permite à população propor projetos de lei ao Congresso Nacional.

Exemplos emblemáticos, como a Lei de Crimes Hediondos (Lei nº 8.072/1990), alterada após forte mobilização popular decorrente do assassinato da atriz Daniella Perez, ilustram como a sociedade organizada pode influenciar diretamente o arcabouço legal do país, promovendo a ética na política e a justiça.

Outro pilar basilar da cidadania ativa é o controle social, que consiste na fiscalização e no monitoramento das ações do poder público pela sociedade. Em um país onde a omissão, a corrupção e a má gestão dos recursos públicos ainda são entraves significativos ao desenvolvimento, o controle social torna-se uma ferramenta indispensável.

Isso pode ser feito por meio dos conselhos de políticas públicas (de saúde, educação, assistência social etc.), das audiências públicas, do acompanhamento dos portais da transparência e da utilização da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011). Cidadãos atentos e organizados podem identificar desvios, cobrar a correta aplicação dos recursos e garantir que as políticas públicas atendam, de fato, às necessidades da população.

Ademais, os movimentos sociais são historicamente protagonistas na conquista e na ampliação de direitos no Brasil. Desde a redemocratização, movimentos como o feminista, o negro, o indígena e o LGBTQIA+ têm sido fundamentais para pautar o debate público, combater preconceitos e garantir o reconhecimento e a proteção de suas especificidades e direitos.

Ou seja, a Constituição de 1988 é, em grande medida, fruto da intensa participação desses movimentos: “[...] a resistência à opressão é uma tarefa cotidiana, protagonizada por gente anônima, fora da atenção e que, sem essa resistência, o movimento democrático transnacional não é auto-sustentável” (Sousa, 2002, p. 23). Eles seguem atuantes na luta pela efetivação das promessas constitucionais e pela construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

Nesse contexto, para o encerramento do plano de ensino voltado à formação cidadã, trabalhou-se uma perspectiva mais prática das possíveis ações que poderiam ser desenvolvidas pelos estudantes. A aula intitulada Cidadania na Prática: Como Podemos Transformar a Sociedade? emerge como uma proposta pedagógica que estimula os estudantes a aplicarem os conceitos teóricos em alternativas práticas, buscando engajar os alunos do primeiro ano em ações concretas que evidenciem o impacto da participação cidadã no cotidiano.

Em um contexto que exige mais ação por parte dos próprios estudantes, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) emerge como uma metodologia ativa e poderosa, capaz de transformar a sala de aula em um ambiente de descoberta e aquisição de conhecimento significativo.

Essencialmente, a ABP é uma abordagem na qual os estudantes se tornam protagonistas ao se engajarem em um processo de investigação e criação para responder a uma questão complexa, um problema autêntico ou mesmo um desafio relevante. Diferentemente de simplesmente “fazer um projeto” ao final de um capítulo, aqui o projeto é o próprio caminho da aprendizagem.

A metodologia sustenta-se sobre alguns pilares fundamentais. Tudo parte de uma questão norteadora ou de um problema relevante: uma pergunta aberta e desafiadora que conecta o aprendizado à realidade dos alunos e do mundo.

Esse ponto de vista gera um propósito imediato e desperta a curiosidade para um processo de investigação sustentada, no qual os estudantes são incentivados a ir além das redes sociais ou de ferramentas de inteligência artificial (IA). Esse percurso de descoberta ativa exige autonomia e protagonismo, dando aos alunos voz e poder de escolha sobre como conduzir o projeto e delinear seu resultado.

A investigação, por sua vez, raramente é solitária; ela desponta em um ambiente de colaboração, no qual os alunos aprendem a negociar, comunicar ideias e construir um resultado coletivo, desenvolvendo habilidades socioemocionais indispensáveis.

Assim, “neste método, o aluno precisa desenvolver a capacidade de descobrir e usar informações, construir suas próprias habilidades para resolver problemas e aprender o conteúdo necessário” (BorochoVICIUS e Tortella, 2014, p. 273). O esforço culmina em um produto público e autêntico, seja um protótipo, uma campanha ou um documentário, que é compartilhado com toda a escola.

O projeto desenvolvido busca colocar os alunos como jovens legisladores. A inspiração para esta iniciativa vem de projetos notáveis que promovem a educação para a cidadania, com destaque para o “Político, Eu?”, desenvolvido pela Fundação Demócrito Rocha.

Essa valorosa iniciativa tem como cerne a formação política da juventude, combatendo a indiferença e demonstrando que a política é uma ferramenta que pertence a todos. Ao promover o diálogo, a reflexão crítica e o entendimento sobre o funcionamento do Estado, o “Político, Eu?” acende a chama do protagonismo juvenil.

Da mesma forma, o projeto desenvolvido em sala busca materializar esse protagonismo, transformando a reflexão em ação direta e oportunizando aos estudantes vivenciarem, na prática, o poder de suas ideias.

A jornada do projeto inicia-se com uma questão mobilizadora: “Se você tivesse o poder de criar uma lei para transformar a sua realidade, que lei seria e por quê?”. A partir desse desafio, os alunos, organizados em equipes, mergulham em discussões. A primeira fase é de sensibilização e investigação. Nela, os estudantes são convidados a debater sobre os problemas que mais os afetam, desde questões locais, como a falta de espaços de lazer no bairro, até temas nacionais, como a desinformação nas redes sociais ou a proteção ambiental. Simultaneamente, pesquisam sobre a estrutura dos Três Poderes no Brasil, o processo legislativo e os princípios da Constituição Federal, construindo a base de conhecimento necessária para a etapa seguinte.

Na segunda fase, de idealização, cada equipe escolhe um problema específico e começa a desenhar uma solução legislativa. É o momento de debater, negociar e determinar o escopo da proposta. A ideia é criar algo que seja, ao mesmo tempo, inovador e factível. Com a proposta definida, os alunos entram na fase de construção do projeto de lei.

Por fim, a cidadania na prática é a força que impulsiona a transformação social. Ela se manifesta na escolha consciente dos representantes políticos, na fiscalização de seus mandatos, na participação em debates públicos, na proposição de novas leis, no trabalho voluntário e na luta por direitos.

A superação dos obstáculos que se impõem à sociedade brasileira depende, em grande medida, da consciência e da ação de cada cidadão. Ao compreendermos que nossos atos individuais, quando somados, possuem uma força coletiva imensurável, damos um passo decisivo para a construção de um país onde a justiça, a igualdade e a dignidade não sejam apenas ideais distantes, mas uma realidade concreta para todos.

#### **4.4 O que dizem os colegas?**

Para legitimar, a partir da opinião dos professores colegas, a aplicabilidade e a eficácia da sequência didática proposta, realizei entrevistas com três professores de diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Biologia e Matemática. O objetivo foi coletar impressões reais sobre a viabilidade de replicação do material por docentes que não pertencem à área de Ciências Humanas, garantindo uma perspectiva interdisciplinar sobre o tema da cidadania.

A professora de Língua Portuguesa demonstrou entusiasmo com o material, classificando-o como válido e necessário. Em sua análise técnica, destacou que a primeira aula foi perfeitamente planejada para o tempo de 45 minutos. Entretanto, observou que as aulas subsequentes, devido à densidade e à sua promessa de engajamento, poderiam demandar adaptações ou ser divididas em dois encontros para melhor aproveitamento.

Segundo ela, os conteúdos são de extremo interesse dos alunos, sugerindo que o envolvimento do estudante em atividades práticas seja o ponto central da aplicação. Para a professora de Língua Portuguesa, a sequência didática apresenta um terreno fértil para o desenvolvimento de competências específicas da área de Linguagens.

De acordo com sua análise, o material permite uma associação direta com a compreensão e a interpretação textual, utilizando os documentos e estudos de caso como base para o ensino da redação. A docente destacou que a temática da cidadania é ideal para trabalhar a diferenciação entre fato e opinião, além de fortalecer a capacidade de argumentação dos alunos, que precisam articular pontos de vista fundamentados sobre direitos e deveres em suas produções escritas.

Já o professor de Matemática validou a proposta sob a ótica da metodologia ativa. Para ele, a sequência é perfeitamente aplicável, com destaque para o uso dos estudos de caso. Por já utilizar essa metodologia em suas aulas de Exatas e de Projeto de Vida, ressaltou que essa didática facilita a proposição de debates e permite que o aluno visualize a aplicação prática de conceitos que poderiam estar, ou parecer ser, distantes de seu entendimento.

A entrevista com a professora de Biologia trouxe reflexões importantes sobre a adaptação de conteúdos. Ela afirmou que a sequência é aplicável em sua disciplina, mencionando que faria um recorte voltado para a cidadania ambiental. A docente enfatizou a urgência de levar esses temas aos jovens, mas fez uma ressalva pedagógica relevante: a primeira aula, por ser mais conceitual e teórica, exigiria um período maior de estudo prévio.

Segundo a professora, a carga histórica e certas nomenclaturas específicas das Ciências Políticas não fazem parte de seu repertório cotidiano, o que demandaria cerca de uma hora de planejamento extra para transpor o conteúdo com segurança. Essa observação reforça que, embora o material seja acessível, a base teórica da cidadania requer um suporte cuidadoso para professores de áreas distintas.

Logo, a recepção da proposta pelos docentes de diferentes áreas revela um ponto central da sociologia do currículo: a distinção entre o suporte pedagógico e o objeto de conhecimento. Embora a sequência tenha sido validada pela sua aplicabilidade e potencial interdisciplinar, a ressalva sobre a necessidade de um “planejamento extra” para dominar nomenclaturas e conceitos históricos evidencia que a formação para a cidadania não se reduz a uma competência genérica, mas exige o acesso ao que Michael Young define como “o conhecimento no currículo é sempre conhecimento especializado” (Young, 2014, p.10).

Para o autor, o currículo deve prover recursos que levem o aluno para além de sua experiência cotidiana, pois “se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (Young, 2014, p. 6). Assim, reforça-se que, por mais que a disciplina de Formação Cidadã seja permeável a outras áreas, ela preserva elementos elementares da sociologia que são fundamentais para que o estudante deixe de emitir opiniões rasas e passe a articular alternativas fundamentadas sobre a estrutura da sociedade.

## **5. RELATO DE EXPERIÊNCIA, A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRÁTICA**

### **5.1 Sobre a escola**

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Professora Marly Ferreira Martins, situada no município de Caucaia, Ceará, cujo IDH é de 0.682, considerado médio (8º no Ceará). Essas informações foram disponibilizadas pela Prefeitura de Caucaia. A unidade escolar está inserida no bairro periférico Araturi, uma

localização marcada por importantes questões sociais e econômicas, o que, com certa frequência, tem afetado a rotina de alguns estudantes da escola.

Percebe-se que o entorno da escola é caracterizado pela vulnerabilidade social, incluindo a influência e o domínio de facções criminosas na dinâmica comunitária. Esse contexto impõe complexidades significativas ao ambiente educacional, exigindo da gestão e do corpo docente uma ação contínua de mediação, segurança e resiliência, além de impactar diretamente a frequência e a participação da comunidade escolar.

Apesar disso, a escola mantém um bom fluxo de estudantes. A EEEP atende atualmente a nove turmas, divididas em três cursos profissionais (Enfermagem, Desenvolvimento de Sistemas/Redes de Computadores e Hospedagem). Os cursos de tecnologia tendem a se intercalar ao longo dos anos, totalizando 387 alunos.

Esse corpo discente é notavelmente diverso, compreendendo estudantes com diferentes estilos, expressões, interesses, contextos financeiros e trajetórias de vida. Essa diversidade, inerente ao modelo de ensino profissionalizante, exige, por parte dos docentes, estratégias pedagógicas flexíveis e inclusivas, capazes de acolher e potencializar as diferentes aptidões e objetivos dos jovens da comunidade.

No momento da pesquisa, a escola enfrenta uma situação crítica de infraestrutura devido a uma obra de reconstrução em andamento. Aproximadamente 60% da estrutura física da escola foi demolida e isolada para reforma e ampliação. Essa condição resulta em uma infraestrutura inadequada e precária para o pleno desenvolvimento das atividades letivas.

As aulas e demais atividades administrativas estão concentradas no espaço remanescente, limitando o acesso a laboratórios, quadras e áreas de convivência. As salas de aula são provisórias, pequenas e sem isolamento acústico. A gestão dos espaços, os ruídos da obra e a adaptação constante tornam-se fatores que influenciam o cotidiano escolar e a aplicação de qualquer intervenção pedagógica.

A partir desse cenário, as aulas foram adaptadas tanto em carga horária quanto em infraestrutura. Diferentemente da rotina comum de 50 minutos, as aulas da instituição passaram por uma adequação, sendo reduzidas em 5 minutos cada para atender às diretrizes internas. Isso fez com que os dias de aplicação das aulas fossem muito maiores do que o previsto, além das atividades da escola, como premiações e eventos, que ocorriam no horário dessas aulas de Formação para a Cidadania.

Esse cenário, portanto, delineia uma pesquisa realizada sob condições de altíssima complexidade. A intervenção pedagógica foi implementada em um ambiente que combina vulnerabilidade social extrema (domínio faccional e periferia), diversidade acentuada do

corpo discente (387 alunos) e um déficit físico-estrutural severo, fatores que devem ser considerados na análise e na interpretação dos resultados obtidos.

## **5.2 Aula 1: “Estão vendendo o nosso direito?”**

A aula foi realizada em uma tarde ensolarada de abril, em uma sala do 1º ano do Ensino Médio do curso de Enfermagem. O calor e a agitação dos estudantes, que teriam aula após o almoço, fizeram com que eles tivessem um pouco de dificuldade para se organizar para o início da aula. As carteiras estavam organizadas em fileiras duplas nas extremidades e fileiras triplas no centro da sala.

Havia um clima informal entre os alunos, que conversavam entre si com familiaridade, trocavam piadas, alguns sentados de modo despojado nas carteiras, com evidente ânsia por mais conforto e descanso. O cansaço é uma queixa recorrente entre os estudantes, pois o tempo de intervalo é curto e a arquitetura, de modo geral, é hostil.

Ao entrar na sala, cumprimentei os estudantes e iniciei pontuando qual seria a rotina do dia. Pedi que eles fossem se organizando, pois já iríamos começar. Expliquei que estava iniciando uma série de aulas voltadas para a formação cidadã, que seria parte importante da minha pesquisa de mestrado.

Alguns se mostraram curiosos e interessados na minha trajetória acadêmica; outros, surpresos. Percebi essas múltiplas reações, que atribuí ao fato de que, em geral, os estudantes gostam de se sentir pertencentes a algo fora da escola. Ao explicar que teríamos várias aulas voltadas ao exercício da cidadania, uma estudante se mostrou descontente, pois, para ela, a aula de Formação Cidadã (FC) é uma aula vaga. A aluna disse: “eu estava bem plena, para que isso?”. “Isso” referia-se à aula que iria começar.

Expliquei a ela que a nossa Constituição traz a perspectiva de formar os estudantes para a cidadania e citei o Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p. 8).

A partir disso, a aula começou com uma escuta ativa, perguntando aos alunos: “O que vocês entendem por cidadania?”. As respostas vieram de forma hesitante no início: “ter direitos” e, em seguida, “ter deveres”, disseram alguns. Percebia-se uma compreensão fragmentada do termo, comum aos estudantes de primeiro ano.

Logo, incentivei que compartilhassem situações em que sentiram que exerceram ou não seus direitos. Eles ficaram pensativos, e completei a indagação perguntando quais eram os tipos de direito; logo vieram as respostas: “direito à religião”, “à saúde”, “à educação”.

Perguntei se sabiam onde cada direito se encaixava. Percebendo a confusão, pontuei que existem três tipos de direitos: civis, políticos e sociais. A partir daí, os estudantes rapidamente souberam classificar os direitos colocados anteriormente. Aproveitei para completar com um exemplo de direito político, o mais conhecido por eles: o direito ao voto.

Após esse primeiro momento de socialização, pontuei que a cidadania moderna era exatamente o que eles haviam colocado, pois, segundo o teórico Thomas Humphrey Marshall, a cidadania é baseada em três dimensões normativas: a civil, a política e a social.

Para Marshall, o avanço da cidadania está diretamente ligado ao surgimento e à consolidação progressiva desses três tipos de direitos, cada um predominando em um período histórico distinto (Marshall, 2002, p. 9).

Essa divisão cronológica tem caráter didático, como o próprio Marshall adverte, sendo guiada mais pela história concreta do que por uma lógica rígida. É por meio desse processo histórico que, segundo o autor, se constrói e se compreende a noção moderna de cidadania (Marshall, 2002, p. 9).

Nesse sentido, perguntei aos estudantes quem seria responsável por garantir os direitos, e logo responderam que seria o Governo. Os estudantes estavam se referindo ao Estado e, a partir disso, na análise seguinte, coloquei a ideia de que a cidadania só existe dentro do Estado.

Então veio a pergunta de um estudante: “se eu morar numa ilha isolada eu não sou cidadão?”. Respondi dizendo que, se a ilha, porventura, não estivesse sob o domínio de nenhuma nação, não existiria ninguém para se responsabilizar por garantir seus direitos.

O estudante se assustou e perguntou: “Se eu não sou cidadão, eu sou o quê?”. E outra aluna disse: “tu não é nada”. A forma direta da aluna gerou certa agitação entre os demais estudantes.

Pontuei que ser cidadão brasileiro era diferente de ser cidadão norte-americano, e isso gerou mais indagações. Uma aluna perguntou: “é por isso que tem mulher indo parir nos Estados Unidos?”. Expliquei que sim, que isso ocorria para que os bebês tivessem dupla cidadania, mas que não era tão simples assim, pois havia alguns impeditivos legais.

Em seguida, retomei as discussões para definir a origem da palavra “cidadania” (do latim civitas), contextualizando historicamente o termo desde a Grécia Antiga até a atualidade.

Indaguei: “todos aqui são cidadãos?”. Em sua maioria, os alunos responderam que sim. “E se fosse com base na Grécia, vocês seriam cidadãos?”. As opiniões se dividiram. A partir disso, pedi que todos se levantassem, pois iríamos iniciar uma dinâmica para descobrir quem era cidadão segundo a concepção grega.

A dinâmica começou com um tom descontraído, embora alguns tenham resistido a se levantar das cadeiras; tive que passar de fila em fila, estimulando-os a participar. Expliquei que anunciaria algumas características que eliminariam alunos da simulação da ágora grega. Quando anunciei que apenas os “nascidos no Estado do Ceará” poderiam participar, todos permaneceram em pé, sorrindo.

Comentei que, se houvesse alguém de outro estado, seria considerado estrangeiro e, portanto, não poderia participar. Os alunos logo me mandaram sentar, pois eu era a única “estrangeira”. Acatando a percepção deles, os demais comandos foram realizados de modo sentada. “Ah, você é de outro estado, já era!”, ouvi o comentário vindo do fundo da sala.

Depois de certa agitação, veio a segunda condição: só poderia participar da ágora quem fosse livre. Surgiram questionamentos filosóficos: “professora, ninguém é livre”, “o que é ser livre?”. Expliquei que, na Antiguidade, alguém poderia ser considerado escravo por ter sido preso de guerra ou por endividamento.

Especifiquei de modo lúdico: “se você está devendo um bombom para o seu amigo, ou devendo ao tráfico ilegal de doces da escola, deve se sentar”. Muitos se sentaram. “Nome sujo, olha o SPC e o Serasa batendo na sua porta”, continuei. A cada nova exclusão (não ser homem, não ser rico, ter “nome sujo no SPC”), os alunos reagiam com risadas, mas também com indignação.

Uma aluna, ao ser excluída por ser mulher, terceira característica anunciada: “mulheres não participam das ágoras”, comentou em tom firme: “Tá vendo? A gente sempre foi deixada de lado”. Outra perguntou: “E as mulheres faziam o quê?”.

Expliquei que, na sociedade grega, as mulheres eram pouco valorizadas e tinham como função principal a reprodução, embora se organizassem nos gineceus, espaços exclusivamente femininos. Essa fala provocou muitas manifestações de indignação, pois grande parte da turma é composta por meninas.

Após retomar a atenção da turma, houve breve silêncio, seguido por comentários de outros alunos, que começaram a discutir a injustiça desses critérios antigos e como, em certos aspectos, ainda ressoam na atualidade.

Ao final da dinâmica, apenas três alunos permaneceram em pé. Pedi que todos olhassem ao redor. Durante a explanação, demonstraram surpresa ao saber que, na Grécia, a

cidadania era limitada a uma minoria da população (apenas homens adultos, livres, nascidos na cidade e proprietários de terras). O impacto visual de ver a maioria excluída teve o objetivo de levá-los a refletir criticamente sobre o significado de ser cidadão.

Para finalizar, perguntei quem ali era proprietário de terras, e um estudante permaneceu em pé, pois, segundo ele, a casa estava em seu nome. Aproveitei para provocar: “você acharam essa cidadania inclusiva?”, “imaginem se só o Beltrano pudesse decidir as questões da turma?”. Mostraram-se indignados com essa cidadania restrita a poucos.

Aproveitei para lançar outra pergunta: “Hoje, todos somos cidadãos de verdade?”. Logo vieram os “não”. Pedi que desenvolvessem a resposta. A discussão se aprofundou. Uma aluna citou as comunidades periféricas que sofrem com a ausência de serviços públicos: “Não tem nem médico no posto”. Outro comentou que cidadania não é apenas ter direito, mas saber exigir. A participação estava visivelmente engajada; alunos que normalmente não se manifestam levantavam a mão para contribuir.

A aula seguiu rapidamente, pois o tempo estava se esgotando. A apresentação dos direitos civis, políticos e sociais, intercalada com questões disparadoras, foi objetiva. Usei exemplos práticos, como o direito à educação, à saúde, ao voto e à liberdade de expressão, relacionando-os ao cotidiano dos jovens.

Enquanto discutíamos o papel da educação na construção de uma coletividade pautada na ética e na igualdade, uma aluna perguntou: “Professora, por que a gente tem tanta aula de Matemática e tão pouca de Artes, de Inglês?”.

Como estávamos chegando ao final, alguns começaram a se dispersar, mas aproveitei o tempo restante para responder. Outros ainda prestavam atenção, refletindo junto com ela. “Projeto de Vida tem mais aulas que Filosofia”, disse um. “A gente nem aprende a falar inglês”, acrescentou outro. “E ninguém ensina a gente a lidar com dinheiro”, completou uma terceira aluna.

Transformei o momento em uma pausa reflexiva. Expliquei que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proponha formação ampla, incluindo competências socioemocionais, linguísticas e criativas, o currículo escolar ainda é fortemente influenciado por uma lógica histórica que atende aos interesses da classe dominante.

Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as 'regras' dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (Althusser, 1985, p.21).

Expliquei que essa priorização curricular não é neutra. Grandes organizações privadas, como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Aliança, atuam como parceiros estratégicos dentro do próprio Ministério da Educação, ocupando espaços nos processos de formulação das políticas educacionais.

Essas instituições, muitas vezes travestidas de filantrópicas ou “inovadoras”, influenciam a criação de novas demandas pedagógicas trazendo à tona “[...] a ideia de que as escolas precisam ser “mais eficientes”, como fábricas, nunca tenha desaparecido por completo [...]” (Young, 2014, p. 4), em seguida, comercializam materiais didáticos, formações e tecnologias voltadas a essas mesmas demandas.

Então a aluna perguntou: “Estão vendendo o nosso direito?”. Ela percebeu tratar-se de um ciclo que transforma a educação em mercado e os estudantes em produtos, reforçando a lógica da mercantilização do ensino e o controle simbólico exercido pela classe dominante sobre o que se aprende e como se aprende nas escolas públicas.

Esse processo, muitas vezes naturalizado, evidencia como o currículo é atravessado por interesses econômicos e ideológicos que vão além das necessidades reais das comunidades escolares. Em vez de construção democrática e plural, observa-se a imposição de um modelo voltado à lógica do mercado e da produtividade.

Esse fenômeno é reflexo do que Althusser denominou de Aparelhos Ideológicos de Estado: “A reprodução da força de trabalho tem pois como condição sine qua non, não só a reprodução da qualificação desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante” (Althusser, 1985, p.21).

Assim, a escola reproduz a ideologia dominante, ensinando conteúdos e também formas de pensar e ocupar lugares na estrutura social. Disciplinas que trabalham a desnaturalização e o pensamento crítico (Mills, 1959), a sensibilidade estética e a valorização cultural, como Artes, Filosofia, Sociologia e o ensino crítico de Línguas, são frequentemente marginalizadas.

Em contrapartida, cresce o investimento em “formações” que prometem desenvolver habilidades como resiliência, empatia e autogestão, desconectadas de análises estruturais das desigualdades.

Promove-se, assim, uma responsabilização individual dos estudantes por suas condições de vida, enquanto se silenciam fatores históricos, políticos e econômicos. Ao responder à estudante, mesmo com o tempo reduzido, busquei provocar reflexão sobre quem define o que aprendemos e por quê.

Encerramos a aula com sentimento de crescimento coletivo, o que me trouxe grande satisfação. A pergunta da estudante conectou-se ao início da aula, sobre cidadania. Aquela indagação simples e corajosa mostrou que os jovens percebem as desigualdades que atravessam a estrutura escolar, e têm desejo de transformação.

Como professora, ficou a certeza de que a formação para a cidadania começa nesses momentos de escuta, paciência e provocação crítica. Educar para a cidadania é também compreender que a própria escola é um campo de disputa de interesses.

O tempo foi curto, e não consegui propor atividade final. Ainda assim, a aula superou o conteúdo formal e provocou nos alunos um mergulho em seu próprio lugar social, despertando questionamentos e senso de pertencimento.

A ação ativa e o uso da dinâmica engajaram os estudantes e revelaram desigualdades históricas ainda presentes. Mais do que aprender o que é cidadania, experienciaram a exclusão e refletiram sobre o que significa pertencer, um passo importante rumo à formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

### **5.3 Aula 2: Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira, Estudo de Casos**

A segunda aula do componente curricular Formação para a Cidadania teve como tema os Direitos Fundamentais e a Constituição Brasileira. Essa proposta partiu da compreensão de que o conhecimento dos direitos fundamentais é um dos pilares para a construção de uma cidadania ativa, crítica e transformadora.

Conforme previsto na Constituição Federal de 1988, os direitos e garantias fundamentais são essenciais à dignidade da pessoa humana, à justiça social e à consolidação de uma democracia real e participativa (Brasil, 1988).

A aula teve como objetivos principais apresentar os direitos fundamentais previstos na Constituição (direito à liberdade de expressão, educação, saúde, moradia, empregabilidade, privacidade, entre outros), relacionar esses direitos às responsabilidades individuais e coletivas dos cidadãos e discutir a importância da Constituição como instrumento de defesa das liberdades e garantias civis, sociais e políticas. Além disso, a aula procurou estimular, nos estudantes, a capacidade de reconhecer violações de direitos em suas realidades locais e pensar em possibilidades de enfrentamento por meio da ação cidadã.

A aula iniciou, mais uma vez, em um dia muito ensolarado, típico da região, e com bastante agitação dos estudantes. Comecei a cumprimentá-los de modo descontraído, observando os faltosos do dia. Aproveitei para recolher as autorizações para a aula de campo

e passar alguns avisos sobre o evento que se seguiria na próxima semana. Em seguida, pedi que se dividissem rapidamente em equipes para começar as atividades do dia: uma aula de análise e estudos de caso.

Iniciei com uma abordagem expositivo-dialogada. Para provocar a reflexão inicial, escrevi no quadro a seguinte pergunta: “Você sabe quais são os seus direitos garantidos pela Constituição?”. Aos poucos, os estudantes demonstraram interesse; muitos se manifestaram citando direitos como “o direito à saúde”, “à educação”, “a votar”, entre outros. Essa breve conversa inicial serviu como termômetro para mapear o conhecimento prévio da turma e conduzir a explicação do conteúdo.

Na sequência, apresentei os três grandes blocos de direitos fundamentais, conforme a organização da Constituição: direitos civis, políticos e sociais. Fizemos uma leitura coletiva de trechos selecionados do Artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

A partir da leitura, perguntei o que eles tinham achado do artigo. Eles apenas me olharam. Continuei indagando: “você acham que isso acontece na prática?” e veio uma chuva de “Não”. Separei também alguns incisos para lermos, que seriam importantes depois, quando comessem as análises e discussões dos casos apresentados na atividade (I, II, IV, X, XII)<sup>25</sup>.

Para tornar a aula mais dinâmica e participativa, dividi os estudantes em pequenos grupos, com 6 alunos, e entreguei a cada grupo um caso de violação ou garantia de direitos fundamentais. Os casos envolviam temas como liberdade de expressão ou discriminação, violação de dados pessoais, acesso à saúde, moradia e ausência de acesso à educação.

Os estudantes tiveram cerca de 10 minutos para leitura, análise e discussão interna. Durante esse tempo, observei um envolvimento genuíno, com discussões entre colegas; muitos relacionaram os casos com situações vividas ou observadas em seus bairros e

---

<sup>25</sup> Incisos lidos em sala de aula: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal; (Vide Lei nº 9.296, de 1996).

comunidades. Aproveitei o momento para orientar as equipes e, em seguida, deixei as discussões mais livres.

Na etapa das apresentações, cada grupo compartilhou sua leitura do caso e propôs alternativas de ação cidadã. Começamos com o primeiro caso, no qual os estudantes receberam o seguinte comando:

**Quadro 6** - Atividade aplicada em sala “Caso 1 Opinião ou Discriminação?”

Caso 1 – Opinião ou Discriminação?

Lucas, um estudante universitário, fez uma postagem em suas redes sociais criticando a política de inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares. Segundo ele, essa prática atrapalha o desenvolvimento dos alunos sem deficiência e prejudica a qualidade do ensino. Sua publicação gerou grande repercussão.

Questões para discussão:

- Lucas exerceu seu direito à liberdade de expressão ou cometeu discriminação?
- A Constituição garante o direito à educação para todos. Como essa política de inclusão se encaixa nesse direito?
- A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares prejudica o ensino ou promove a igualdade?
- Como podemos balancear liberdade de expressão e respeito aos direitos humanos?

Respostas dos Estudantes:

1º Inclusão é a partir do momento que se ajuda os deficientes a não deixar de lado uma pessoa, não fazendo um discurso de ódio (abandono, discriminação) para uma opinião.

2º A partir do momento que a pessoa com deficiência é incluída na sociedade e a escola promove o que a pessoa necessita, ela tem direito de conviver com outras pessoas.

3º Promover igualdade.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O grupo iniciou apresentando o caso para a turma e, em seguida, respondeu aos comandos propostos. Uma estudante colocou: “Ele disse que a inclusão de alunos com deficiência atrapalha os outros estudantes e prejudica a qualidade do ensino. A primeira pergunta que me veio à cabeça foi: isso é mesmo uma opinião? O que ele quis dizer com isso?”.

Em seguida, outra completou: “Na nossa opinião, Lucas ultrapassou o limite do respeito e usou a liberdade de expressão para reforçar um preconceito”. Outro membro da equipe complementou: “ele viola o direito à educação dos deficientes”. A partir disso, as alunas concluíram que, sim, Lucas tinha cometido discriminação, pois havia ultrapassado o direito à educação de outra pessoa. Outros estudantes, de outras equipes, também pontuaram que a colocação do caso estava mais direcionada à discriminação e ao discurso de ódio do que ao direito à liberdade de expressão.

Aproveitei para falar com eles sobre a questão. Pontuei que a Constituição Federal garante, no artigo 5º (Brasil, 1988), o direito à liberdade de expressão, mas esse direito não pode ser usado para violar ou diminuir os direitos de outras pessoas. Além disso, o artigo 205 e seguintes (Brasil, 1988) afirmam que a educação é direito de todos e dever do Estado, e isso inclui claramente as pessoas com deficiência.

A política de inclusão nas escolas regulares é uma maneira de garantir que todos tenham as mesmas oportunidades, independentemente das condições físicas, mentais ou intelectuais. A presença de estudantes com deficiência em sala de aula não atrapalha ninguém; pelo contrário, ajuda-nos a aprender sobre empatia, respeito e convivência com as diferenças. A escola é um espaço de formação para a vida, e a vida é feita de diversidade.

Coloquei também os desafios que o sistema educacional apresenta, pois ainda precisa de muito apoio e de políticas públicas para a valorização e adequação do meio educacional, com professores preparados, profissionais da saúde, apoio psicossocial, materiais adaptados e estrutura adequada para atender a todos.

Aproveitei a importância do discurso para destacar que isso não é culpa dos alunos com deficiência (inclusive, a escola possui alunos com deficiências), e sim uma responsabilidade do governo, das instituições de ensino e de todos nós, pois devemos trabalhar para manter essas pessoas nas instituições de ensino. Dizer que a inclusão “atrapalha” é culpar a vítima e perpetuar o preconceito e a violência.

Sobre equilibrar liberdade de expressão e respeito aos direitos humanos, precisamos entender que liberdade de expressão não é liberdade para ofender ou excluir. Podemos expressar nossas opiniões, mas sempre com consciência, responsabilidade e cuidado para não ferir os outros. Como pessoas que fazem parte da sociedade, temos que ser agentes de mudança e lutar por uma sociedade plena de se viver, onde todos possam estudar, conviver e crescer juntos.

Nesse sentido, concordei e elogiei a dialética da equipe ao pontuar que a fala de Lucas não pode ser entendida apenas como uma “opinião pessoal”, pois reproduz um discurso

excludente e capacitista, ao sugerir que a presença de estudantes com deficiência é um obstáculo para o ensino dos demais.

Isso desconsidera os princípios de equidade e inclusão, previstos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e no próprio Art. 206 da Constituição (Brasil, 2015), que estabelece como um dos princípios da educação “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2015).

Também discutimos como equilibrar a liberdade de expressão e o respeito aos direitos humanos. Concluimos que toda liberdade precisa vir acompanhada de responsabilidade social. Não podemos confundir liberdade com licença para o preconceito. É possível criticar políticas públicas de forma construtiva, mas é inaceitável usar esse direito para desqualificar a existência ou os direitos de um grupo.

Um estudante me indagou: “Se a Constituição nos dá tantos direitos, por que muitos deles não são cumpridos?”. A partir dessa pergunta, aprofundamos a discussão sobre a diferença entre o direito formal (aquele que está escrito na lei) e o direito real (aquele que, de fato, se concretiza). Falei da necessidade de fiscalização, organização e mobilização da sociedade para que os direitos não fiquem apenas no papel.

Finalizamos a aula, pois o tempo de 45 minutos não foi suficiente para ampliar o debate. Expliquei que, na próxima aula, tentaríamos concluir as outras análises de caso. Como professora, saí da aula com a percepção de que a abordagem dos direitos fundamentais é não apenas necessária, mas urgente, sobretudo para jovens que enfrentam cotidianamente contextos de vulnerabilidade e desigualdade.

A Constituição de 1988, apesar de representar um marco importante na consolidação da democracia brasileira, ainda é um documento distante da vivência de muitos estudantes, e parte do nosso trabalho como educadores é justamente aproximar esse texto jurídico da realidade concreta da juventude.

#### **5.4 Aula 2.1: Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira, Estudo de Casos e Continuação**

Como o tempo da última aula foi curto, aproveitei a aula seguinte para dar continuidade na discussão das outras equipes. Iniciei a aula pedindo para as demais equipes irem se organizando, pois iríamos começar a discussão logo após alguns avisos importantes. Dados os avisos relacionados às demandas escolares da semana, iniciamos com o caso da segunda equipe.

**Quadro 7 - Atividade aplicada em sala “Caso 2 – O Direito à Saúde e a Falta de Atendimento Médico”**

**Caso 2 – O Direito à Saúde e a Falta de Atendimento Médico**

Carlos, um idoso de 68 anos, sofre um infarto e é levado ao hospital público mais próximo. Ao chegar lá, descobre que não há médicos disponíveis no plantão e que precisa ser transferido para outro hospital, que fica a mais de 50 km de distância.

**Questões para discussão:**

- O direito à saúde de Carlos foi garantido?
- Quem é responsável por assegurar esse direito?
- Quais ações poderiam ser tomadas para evitar essa situação?

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os estudantes iniciaram explicando o caso recebido, que desenvolve uma análise baseada no direito ao acesso à saúde. No caso apresentado, Carlos, um senhor de 68 anos, sofreu um infarto e, ao ser levado para um hospital público, descobriu que não havia médicos disponíveis no plantão, sendo necessário ser transferido para outro hospital, a mais de 50 km de distância. Essa situação é muito preocupante e, infelizmente, reflete o que acontece com muitas pessoas no Brasil, principalmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Após uma breve explicação, um membro da equipe leu a primeira pergunta: “O direito à saúde de Carlos foi garantido?”. Outro aluno rapidamente colocou: “Primeiramente, é importante dizer que o direito à saúde de Carlos não foi garantido, pois ele não foi atendido de primeira”.

Outro estudante leu a segunda questão: “Quem é responsável por assegurar esse direito?” e logo um terceiro aluno respondeu: “A Constituição Federal diz que a saúde é um direito de todos e dever do Estado, devendo garantir isso”.

Por fim, o aluno colocou a terceira questão, que foi respondida em seguida: “Quais ações poderiam ser tomadas para evitar essa situação?”, “Nós respondemos que o Estado deve construir mais hospitais, mandar mais investimentos e contratar mais médicos. A gente não

sabe o que fez ele não ser atendido”. Outro aluno falou: “Não tinha médico”. Com essa conclusão, agradei à equipe e perguntei à turma o que eles achavam. Os alunos prontamente concordaram com as colocações da equipe.

Pontuei que eles estavam corretos: a garantia do direito se dá mediante políticas sociais e econômicas que ofereçam acesso universal e igualitário às ações e aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde.

No caso do Carlos, ele teve seu direito violado porque o hospital, que deveria estar preparado para atendimentos de emergência, não tinha médicos no plantão. Isso representa uma falha grave do sistema de saúde.

O Estado é o principal responsável por garantir esse direito, tanto no nível municipal quanto no estadual e no federal. Os governos devem assegurar que haja recursos suficientes para manter os hospitais funcionando, com médicos, equipamentos e infraestrutura adequada.

Mas também é importante lembrar que os gestores públicos e políticos que administram os recursos da saúde têm responsabilidade direta quando isso não acontece, além da nossa responsabilidade de cobrar e fiscalizar esses gestores.

Por fim, esse caso buscava ajudar os estudantes a refletirem que o direito à saúde não pode ser tratado como privilégio, e sim como prioridade. Situações como a de Carlos não deveriam acontecer em um país que tem leis avançadas, mas que ainda enfrenta desigualdades e falta de estrutura na prática. Em seguida, chamei a terceira equipe, pois o tempo era curto e precisávamos terminar as discussões.

#### **Quadro 8 - Atividade aplicada em Sala “Caso 3 – Desigualdade no Acesso à Educação”**

<p><b>Caso 3 – Desigualdade no Acesso à Educação</b></p> <p>João e Pedro moram na mesma cidade, mas estudam em escolas diferentes. João estuda em uma escola particular com excelente infraestrutura, professores qualificados e acesso à tecnologia. Pedro estuda em uma escola pública com salas superlotadas, falta de professores e poucos recursos didáticos.</p> <p><b>Questões para discussão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● A Constituição garante o direito à educação de qualidade para todos?</li> <li>● A situação de Pedro fere esse direito?</li> <li>● O que pode ser feito para reduzir essa desigualdade?</li> </ul>
--

Os estudantes seguiram o mesmo modelo de apresentação da equipe anterior, apresentando o caso e, em seguida, respondendo às questões. O caso de João e Pedro mostra claramente um problema muito comum no Brasil: a desigualdade no acesso à educação de qualidade.

Mesmo morando na mesma cidade, os dois vivem realidades totalmente diferentes quando o assunto é escola. João estuda em uma escola particular, com boa infraestrutura, professores qualificados e acesso à tecnologia. Já Pedro estuda em uma escola pública, com salas superlotadas, falta de professores e poucos recursos.

Após a apresentação do caso para a turma, uma aluna trouxe a pergunta e a resposta: “A Constituição garante o direito à educação de qualidade para todos? Sim, a Constituição garante educação para todos”. Outro aluno logo complementou: “é um dos nossos direitos”.

Perguntei que tipo de direito era esse e, prontamente, eles responderam: “social”. Em seguida, veio a segunda pergunta: “A situação de Pedro fere esse direito?” Eles se entreolharam e responderam: “Acho que sim, isso mostra desigualdade entre eles”.

Outro aluno colocou: “No ENEM, o João vai ter uma nota maior, não que o Pedro não possa tirar, mas vai ser mais difícil sem professor”. Para concluir: “O que pode ser feito para reduzir essa desigualdade? O Estado pode investir mais nas escolas e contratar os professores”. Eles me olharam com as carinhas de quem tinha terminado a apresentação, e eu respondi com um aceno, agradecendo a participação dos estudantes.

Em seguida, complementei a discussão. O artigo 205 da Constituição Federal traz a educação como um direito fundamental, um direito de todos, que é dever do Estado e da família. Essa educação deve ser promovida com a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Isso significa que todos os brasileiros devem ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de onde moram ou da condição financeira de suas famílias.

A situação de Pedro fere esse direito, pois ele não tem acesso ao mesmo padrão de ensino que João. Isso acaba criando uma diferença enorme nas oportunidades que cada um terá no futuro, conforme a equipe pontuou.

Enquanto João tem mais chances de passar em um vestibular concorrido como o ENEM, conseguir um bom emprego ou até estudar fora do país, Pedro enfrentará muito mais obstáculos, mesmo que seja esforçado e dedicado. Esse tipo de desigualdade não é culpa dos estudantes ou dos professores da escola pública, mas de um sistema educacional marcado pela desigualdade social e pela falta de investimento público.

É necessário que o Estado invista mais nas escolas públicas, valorize os professores, melhore a estrutura das escolas, forneça materiais didáticos e tecnologias e reduza o número de alunos por sala. Só assim podemos garantir uma educação mais justa e igualitária.

Como estudante, lembrei a eles que ainda faço mestrado. Esse caso me faz refletir que a escola pública precisa ser fortalecida. Todos merecem uma educação que prepare, de fato, para o futuro, e, enquanto houver alunos como Pedro em desvantagem, o direito à educação de qualidade ainda não estará sendo plenamente respeitado em nosso país. Os estudantes pareceram concordar com a minha fala, alguns olhando atentamente e balançando a cabeça. Logo chamei a outra equipe, pois o tempo estava acabando.

#### **Quadro 9 - Atividade aplicada em Sala “Caso 4 – Direito ao Trabalho e Discriminação”**

##### **Caso 4 – Direito ao Trabalho e Discriminação**

Mariana participou de um processo seletivo para uma vaga de emprego em uma empresa renomada. Ela passou em todas as etapas, mas, durante a entrevista final, o recrutador disse que preferia contratar um homem para a função.

##### **Questões para discussão:**

- O que a Constituição diz sobre igualdade no mercado de trabalho?
- Essa situação configura discriminação?
- Quais medidas podem ser tomadas contra essa prática?

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os estudantes se levantaram e saíram do fundo da sala para a frente; logo começaram a ler o caso. O caso da Mariana é um exemplo claro de discriminação de gênero no mercado de trabalho, algo que, infelizmente, ainda acontece com muita frequência no Brasil e no mundo. Mesmo tendo passado por todas as etapas do processo seletivo, o recrutador preferiu contratar um homem simplesmente por ele ser homem, desconsiderando a competência e o desempenho de Mariana.

Uma estudante leu: “O que a Constituição diz sobre igualdade no mercado de trabalho?”. E outra respondeu: “bem, a gente tava pesquisando e, de acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, inciso I, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. E no artigo 7º, inciso XXX, é garantida a proibição de diferença de salários, de

exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil. Isso significa que a atitude do recrutador não só é injusta, como também é ilegal.” Falou ela, lendo essa parte, que seria uma citação da Constituição.

Uma das estudantes leu a segunda pergunta: “Essa situação configura discriminação?”. E logo elas responderam: “Sim”. Uma estudante alta acrescentou: “isso é machismo, né?”, “ele não poderia ter escolhido o outro candidato só por ser homem”. O restante da equipe balançou a cabeça, concordando. E logo, sem muito desenvolvimento, leram a terceira e última pergunta da atividade: “Quais medidas podem ser tomadas contra essa prática?”. A aluna respondeu: “tem a lei, tia. Acho que precisa de fiscalização”.

Concordei com a cabeça e chamei a atenção para o vocativo “professora”. Lembrei do nosso acordo do início do ano, em que falei que prefiro que me chamem de professora em vez de tia. Ela se lembrou e corrigiu a fala. Aproveitei a deixa para pontuar que a situação vivida por Mariana configura, sim, discriminação, conforme colocaram. Ao ser rejeitada unicamente por ser mulher, ela teve seu direito ao trabalho violado com base em um preconceito de gênero.

Esse tipo de prática contribui para a manutenção de desigualdades históricas que colocam as mulheres em desvantagem no mercado de trabalho, muitas vezes recebendo menos, ocupando menos cargos de liderança e sendo julgadas por fatores que não têm relação com sua capacidade profissional.

Um aluno falou: “será que não foi porque o cara era melhor/preparado?”. Falei que, no caso, não havia muitas informações, mas que o fato de o recrutador ter dito que preferia um homem para o cargo direcionava a interpretação e que a equipe tinha analisado bem.

Segui com a explicação, afirmando que, para combater esse tipo de discriminação, existem leis como a Lei nº 9.029/1995, que proíbe a exigência de atestados ou práticas discriminatórias para efeito de admissão ou permanência no emprego.

Mariana poderia, por exemplo, denunciar a empresa ao Ministério Público do Trabalho ou procurar a Defensoria Pública para buscar seus direitos. Além disso, é basilar que a sociedade incentive as empresas a adotarem políticas de equidade de gênero, com treinamentos e fiscalização das práticas de recrutamento.

Depois dessa colocação, finalizei as discussões, pois logo daria o tempo de ir embora, e os alunos já se mostravam ansiosos para sair. Eles começaram a guardar as coisas, e eu fui me despedindo deles, com a promessa de que terminaríamos na manhã seguinte, na aula de Sociologia mesmo, pois faltavam apenas 3 minutos.

## 5.5 Aula 2.2: Direitos Fundamentais e Constituição Brasileira, Estudo de Casos e Continuação

A aula seguinte seria de sociologia, então entrei e cumprimentei os estudantes. A manhã estava calma, alguns pareciam ainda não ter iniciado o dia. Sinalizei que iríamos começar as apresentações das últimas duas equipes e depois teríamos aula de sociologia. Chamei a equipe que começou a se organizar.

### Quadro 10 - Atividade aplicada em Sala “Caso 5 – Direito à Moradia e Despejos Forçados”

#### Caso 5 – Direito à Moradia e Despejos Forçados

Uma comunidade de famílias de baixa renda vive há mais de 10 anos em um terreno abandonado. Um dia, sem aviso prévio, a polícia chega para despejá-los, alegando que o local pertence a uma empresa privada que quer construir um shopping center.

#### Questões para discussão:

- O direito à moradia dessas famílias foi violado?
- Como a Constituição protege pessoas em situação de vulnerabilidade?
- O que poderia ser feito para resolver essa situação de forma justa?

#### Respostas dos Estudantes

1 - O direito à moradia deve ser preservado?

Sim. Porque o despejo faz perder uma segurança pessoal.

2 - Como a Constituição protege pessoas em situação de vulnerabilidade?

Direitos sociais.

3 - O que poderia ser feito para resolver essa situação de forma justa?

Uma escola ou construir um shopping center em outro ambiente.

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Elas começaram a apresentar da mesma maneira que os demais no dia anterior: apresentaram o caso e, depois, responderam às questões. O caso das famílias que foram despejadas de um terreno onde viviam há mais de 10 anos é muito sério e nos faz pensar sobre

o direito à moradia, garantido pela Constituição. Essas famílias estavam em situação de vulnerabilidade social e, ao serem retiradas sem qualquer aviso ou alternativa digna de moradia, tiveram seu direito violado.

A partir de uma breve leitura do caso, as alunas colocaram: “O direito à moradia dessas famílias foi violado?”. Elas pareceram incertas, mas, ao final, concordaram que sim; apesar de a empresa ser dona do terreno, elas tinham direito à moradia. “Como a Constituição protege pessoas em situação de vulnerabilidade?”. Assim, elas concluíram: “o Estado deveria dar casas para essas pessoas”, e responderam: “no papel sim, na prática não”.

Por serem alunas tímidas, suas respostas foram concisas. Para a terceira questão: “O que poderia ser feito para resolver essa situação de forma justa?”, elas pontuaram e logo responderam: “Construir o shopping em outro lugar, ou dar casas para essas pessoas”. Elas finalizaram e saíram; agradei e fiz minhas colocações.

De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal, a moradia é um direito social, ou seja, um direito fundamental para garantir uma vida digna. Além disso, o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) orienta que a política urbana deve garantir o direito à cidade para todos, priorizando o interesse coletivo e a função social da propriedade. Isso significa que um terreno abandonado por anos pode, sim, ser ocupado com finalidade social, principalmente quando o poder público não garante habitação para todos.

O despejo realizado sem aviso prévio, sem diálogo com a comunidade e sem oferecer uma alternativa de moradia é uma violação clara dos direitos humanos. A ONU, inclusive, orienta que despejos forçados devem ser evitados ao máximo e só podem acontecer com mediação, alternativas de relocação e proteção social às famílias afetadas, conforme a equipe colocou.

A Constituição também protege pessoas em situação de vulnerabilidade ao determinar que o Estado deve atuar para reduzir as desigualdades sociais, e isso inclui garantir moradia digna para quem não tem condições de pagar por ela. No caso apresentado, o Estado deveria ter intermediado o conflito, dialogado com a empresa proprietária e oferecido soluções justas às famílias, como programas habitacionais, auxílio-moradia ou permissão de uso legal do terreno.

Para resolver essa situação de forma justa, seria necessário que o poder público reconhecesse o tempo de ocupação, avaliasse o uso social do espaço e buscasse uma alternativa viável que não prejudicasse essas famílias. O diálogo, a escuta ativa e o respeito à dignidade humana devem ser a base para qualquer decisão. Também é importante lembrar que não se pode priorizar o lucro de uma empresa acima da vida e do direito de famílias inteiras.

**Quadro 11** - Atividade aplicada em Sala “Caso 6 – Direito à Privacidade e Vazamento de Dados”

**Caso 6 – Direito à Privacidade e Vazamento de Dados**

Lucas comprou um produto online e, alguns dias depois, começou a receber ligações e e-mails de empresas oferecendo serviços que ele nunca solicitou. Ao investigar, descobriu que seus dados pessoais haviam sido vendidos sem sua autorização.

**Questões para discussão:**

- O direito à privacidade de Lucas foi respeitado?
- Como a Constituição e as leis protegem os dados pessoais dos cidadãos?
- O que as pessoas podem fazer para evitar esse tipo de violação?

Resposta dos estudantes:

1 - Não, pois foi violado a privacidade pessoal dele.

2 - A Constituição Federal tem como um dos pontos principais o direito à privacidade, guardado por lei. Além do Código do consumidor que garante os dados dos consumidores e prestadores de serviços públicos a não compartilhar os dados de seus clientes.

3 - Não se confiar tanto em redes que você não acha segura. Só pense em colocar os seus dados se tiver certeza. Se colocarem algo do tipo pode ocorrer um processo (e não coloque seus dados em qualquer canto).

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Em seguida, chamei a última equipe para dar suas considerações. O caso deles era sobre vazamento de dados. Os alunos iniciaram: “Lucas me fez pensar bastante sobre como nossa privacidade está em risco no mundo digital, recentemente, professora. Não sei se a senhora viu. O caso do Davi Brito?”<sup>26</sup>.

Respondi que não, e eles explicaram: “um monte de gente foi comprar blusas no site do Davi Brito e teve seus dados vazados porque o site não tinha segurança”. Respondi que, de

<sup>26</sup>Vazamento de Dados da Loja DeGuê (Davi Brito): A loja virtual “DeGuê”, pertencente ao ex-BBB Davi Brito, enfrentou acusações de vazamento de dados pessoais de clientes em meados de 2024. Consumidores relataram em redes sociais terem recebido tentativas de golpe e ligações de *call centers* dias após se cadastrarem ou realizarem compras no site, sugerindo uma possível falha de segurança e a exposição de informações sensíveis.

fato, hoje em dia é muito fácil ter seus dados vendidos. Lembrei a eles do caso do Facebook<sup>27</sup>, que teve que indenizar várias pessoas porque descobriram que a empresa vendia as informações dos usuários para outras empresas.

Então, os estudantes continuaram: “Ele comprou um produto pela internet e, sem saber, seus dados pessoais foram repassados a outras empresas que passaram a mandar mensagens e ligações, parecido com o caso do Davi Brito”. “O direito à privacidade de Lucas foi respeitado? Não, ele não teve, pois seus dados foram vazados”. “Como a Constituição e as leis protegem os dados pessoais dos cidadãos?”. “Eu pesquisei, e a Constituição Federal, no artigo 5º, inciso X, garante que a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas são invioláveis”. Uma aluna falou, lendo no celular, pois, segundo eles, tinham esquecido de anotar no caderno.

Para finalizar: “O que as pessoas podem fazer para evitar esse tipo de violação? Como cidadãos, é importante ficarmos atentos às políticas de privacidade dos sites onde fazemos compras, evitar clicar em links suspeitos e denunciar casos como esse”. Concordando com eles, agradei sua participação e fiz os últimos comentários sobre o caso.

Falei que existe uma lei, no momento, até me fugiu à mente comentar com os alunos o número da lei (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, LGPD, Lei nº 13.709/2018) que reforça nosso direito à privacidade.

Essa lei determina que as empresas só podem coletar, usar e compartilhar nossos dados com o nosso consentimento claro e informado. No caso de Lucas, ficou evidente que a empresa em que ele comprou o produto vendeu ou compartilhou seus dados pessoais sem autorização, o que é proibido pela LGPD.

Isso mostra que, infelizmente, ainda há muitas empresas que desrespeitam a lei e tratam nossas informações como mercadoria. Lucas, por exemplo, poderia fazer uma denúncia à Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) ou até mesmo ao Procon. Também é importante saber que ele tem o direito de exigir que seus dados sejam excluídos da base de dados da empresa.

Em seguida, comecei a aula de Sociologia do dia, pois ainda tínhamos alguns minutos. Nesse dia, iríamos estudar Émile Durkheim, um dos clássicos da Sociologia; os estudantes aprenderiam o conceito de fato social.

---

<sup>27</sup>O caso de maior repercussão sobre o uso indevido de dados no Facebook envolveu a consultoria política britânica Cambridge Analytica. Foi revelado que, por meio de um aplicativo de teste de personalidade, a consultoria obteve dados privados de milhões de usuários (estimados em mais de 87 milhões), incluindo informações de seus amigos na rede, sem consentimento explícito.

Esse modelo de aula, com base em estudos de caso, mostra-se bem interessante ao ser aplicado em turmas menores e mais dispostas a serem protagonistas. Ao avaliar a viabilidade da metodologia, o primeiro ponto a favor é, inegavelmente, o retorno pedagógico em termos de desenvolvimento de competências.

A técnica, ao colocar o aluno diante de um dilema prático, imediatamente fomenta o protagonismo discente. Isso permite a crucial descentralização do processo de aprendizagem do professor; nós passamos a ser apenas mediadores, e a responsabilidade pela busca por soluções e pela síntese do conhecimento recai integralmente sobre a equipe de alunos. Essa mudança é um fator de altíssima viabilidade, pois maximiza o engajamento e a retenção do conteúdo, além de permitir que os professores trabalhem de modo mais confortável, sem sobrecarga de trabalho e grandes processos burocráticos.

Todavia, a viabilidade logística apresenta um obstáculo significativo: a restrição de tempo. A natureza intrincada e profunda da análise de casos exige um período substancial para pesquisa, discussão interna nos grupos e, o mais importante, a socialização com a turma. Em apenas 45 minutos de aula, o tempo disponível é frequentemente curto. Isso nos obriga a apressar as etapas e as discussões dos casos, o que invariavelmente leva à superficialidade da análise.

Ou seja, embora o método seja interessante em tese, a taxa de aproveitamento pleno fica comprometida pela falta de tempo hábil para extrair toda a sua capacidade didática. A viabilidade, portanto, depende diretamente da flexibilidade do cronograma para acomodar o ciclo completo da metodologia. Em turmas com duas aulas conjugadas, como, por exemplo, as eletivas do Novo Ensino Médio, é possível ter mais tempo para a discussão em sala, sem interrupções e sem correrias.

### **5.6 Aula 3 - Aula de Campo na Assembleia Legislativa – ALECE**

Data: 15 de maio de 2025

Era uma tarde de quinta-feira, dia de planejamento para a área de Ciências Humanas, em que geralmente fazemos nossas aulas de campo. A turma embarcou em uma experiência educativa diferenciada: uma visita à Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em Fortaleza, como parte do projeto “O Parlamento e sua História”, promovido pela ALECE.

A atividade foi planejada com o intuito de aproximar os jovens da vivência política institucional, bem como articular as aulas apresentadas aos espaços de participação cidadã,

tão fundamentais para a formação crítica dos sujeitos. A aula de campo teve início com a chegada do ônibus disponibilizado pelo programa, que buscou os estudantes na escola e os levou até o prédio da ALECE. O clima entre os alunos era de expectativa e curiosidade, todos muito empolgados com a experiência.

Muitos deles visitavam um espaço legislativo pela primeira vez, com exceção de um estudante que já o havia frequentado antes. Ao desembarcarem, foram cordialmente recepcionados e direcionados à sala de imprensa, local onde foi servido um lanche coletivo: dois pãezinhos com patê e refrigerante.

Esse momento inicial serviu também para o acolhimento e a ambientação dos estudantes, criando um espaço informal de interação entre eles e os mediadores da visita. Depois de alimentados, os organizadores apresentaram o roteiro do dia e deram as primeiras orientações.

Logo após o lanche, os estudantes foram convidados a assistir ao final de uma reunião parlamentar, cujo tema em pauta era o acesso das escolas à água, uma questão sensível e de alta relevância para a realidade de muitos estudantes do Brasil, sobretudo os que vivem em comunidades mais vulneráveis.

Coincidentemente ou não, os dados revelam que, de acordo com o Censo Escolar 2023, no Brasil, 1,2 milhão de estudantes estão matriculados em 7,5 mil escolas públicas que não têm acesso adequado à água potável no país. No dia anterior, os alunos não tiveram aula, pois a escola estava sem água para as atividades básicas diárias, e isso foi percebido por alguns estudantes.

A escuta atenta dos estudantes durante a sessão demonstrou o impacto da aula de campo ao colocá-los diante de debates reais que afetam diretamente a educação pública no estado. Alguns murmuravam entre si, em voz baixa, surpresos ao ver que temas como a infraestrutura básica das escolas estavam sendo tratados ali, naquele espaço que antes parecia tão distante.

Encerrada a sessão, o grupo foi conduzido ao plenário para uma fala especial com o deputado estadual Renato Roseno, que dialogou com os estudantes sobre a importância da juventude na vida política e o papel do parlamento na garantia dos direitos sociais. Com um discurso acessível, direto e engajado, o deputado tentou estimular o diálogo com os estudantes. Roseno perguntou se eles possuíam dúvidas sobre a rotina no parlamento. Sem muitas questões por parte dos estudantes, ele aproveitou para questionar um pouco a realidade deles.

Perguntou sobre a merenda escolar, se era de qualidade. Os estudantes logo responderam que não. Dada a resposta, ele quis saber o motivo de tal negativa. Assim, uma aluna comentou um caso recente de aparição de larva no arroz, disse que os estudantes passaram mal e que a escola não fazia nada. Roseno questionou o que os estudantes tinham feito em relação a isso.

Os estudantes responderam que não tinham feito nada, com exceção de uma estudante que falou que foi à coordenação reclamar. A partir dessa resposta, o deputado falou sobre os canais de denúncia e informou o número do WhatsApp da própria Assembleia. Sem maiores questionamentos, Roseno se despediu dos estudantes, pois em seguida teria outra reunião. O encontro foi um dos pontos altos da visita, permitindo que os jovens se reconhecessem como sujeitos políticos ativos ou inertes.

Ao entrar na sala de discussões do parlamento, a turma foi então dividida em dois grupos, cada um acompanhado por professores (de Sociologia e Geografia) e funcionários da ALECE, para dar início ao tour institucional.

A primeira parada foi o Memorial Deputado Pontes Neto, onde os estudantes puderam conhecer um pouco da história do parlamento cearense, observar documentos antigos, fotografias, objetos simbólicos e homenagens prestadas a figuras importantes da política local. Muitos estudantes se mostraram impressionados com os registros históricos, tiraram muitas fotografias e fizeram vídeos que posteriormente seriam postados nas redes sociais da turma e da escola. Apesar disso, mostraram-se atentos e responderam aos questionamentos do mediador da ALECE.

O passeio seguiu com visitas à Rádio ALECE e à redação do jornal da ALECE, ambientes que despertaram a curiosidade dos alunos sobre os bastidores da comunicação institucional. Vários se interessaram especialmente pela produção de conteúdo jornalístico e radiofônico, perguntando sobre como as notícias chegam ao público e o papel dos jornalistas na cobertura do legislativo. Uma aluna, em específico, aproveitou para tirar muitas dúvidas sobre a rotina, pois seu sonho é cursar Jornalismo no futuro.

Além disso, uma equipe de jornalistas entrevistou os estudantes para uma reportagem que sairia no jornal. Esse momento da visita evidenciou como o trabalho informativo da Assembleia também tem função pedagógica e formativa. Os alunos entrevistados ficaram animados em falar sobre o que estavam achando da visita. Para finalizar a experiência de forma leve e envolvente, os estudantes foram levados à exposição geek, montada em parceria com o evento SANA, que celebra a cultura pop, os quadrinhos, os animes e os games.

Essa etapa da visita foi marcada por sorrisos, fotos e conversas animadas. A presença da exposição no espaço legislativo gerou um interessante contraste com os ambientes mais solenes da casa, aproximando a linguagem juvenil da política institucional e mostrando que cultura e política podem e devem dialogar.

Ao final da tarde, os estudantes retornaram ao ônibus visivelmente impactados pela experiência. Muitos comentavam entre si sobre a fala do deputado; outros lembravam a exposição e a visita ao jornal; e alguns se mostravam surpresos ao descobrir que o trabalho da Assembleia vai muito além da votação de leis. No ônibus, que seguia com músicas e conversas, a aula de campo foi, acima de tudo, uma vivência política no sentido mais profundo do termo: aquele que transforma o olhar dos jovens sobre seu lugar na sociedade e os convida a participar ativamente dela.

Como educadora, acho a Assembleia Legislativa um ótimo recurso pedagógico: os estudantes aprendem, se divertem e respiram um novo horizonte para além dos muros da escola. Além disso, o programa que aproxima as escolas da Assembleia disponibiliza todo o aparato necessário para a aula de campo, desde o transporte (que é um grande calcanhar de Aquiles para as aulas externas) até o lanche para os estudantes.

Apesar de ser cansativa e tomar um tempo de planejamento que não volta, a aula de campo é incrível para o aprendizado dos estudantes. São experiências que a grande maioria não vivenciou, além de criarem uma boa conexão com a turma.

### **5.7 Aula 3.1 Comentários dos Estudantes sobre a Aula de Campo na ALECE**

No período da manhã da semana seguinte, retornei à aula. Esse foi nosso primeiro encontro após a aula de campo. A aula seria de Sociologia, mas aproveitei alguns minutos para conversar com os estudantes sobre a experiência.

Após os primeiros cumprimentos, perguntei o que eles tinham achado da atividade. Quando perguntei, não faltaram comentários positivos da turma. Diferentemente das aulas convencionais em sala, esse momento foi de vivência prática, de contato direto com o espaço onde são tomadas decisões importantes para o nosso estado, e isso fez toda a diferença.

Os alunos comentaram sobre tudo, desde o ônibus com ar-condicionado até as exposições. Ao chegarmos, fomos muito bem recebidos e levados à sala de imprensa. Perguntei se tinham gostado do lanche; eles responderam um “sim” em uníssono. Houve comentários como “lá é muito bonito”, “gostei de passar ao vivo e da entrevista”, disse uma aluna muito carismática.

Perguntei do que mais tinham gostado, e um aluno engraçadinho respondeu “o lanche”, o que tirou algumas risadas da turma. Já outros responderam que foi o memorial, pois tinha, segundo eles, “uma parte legal de girar”. De fato, o memorial é bem interativo e imersivo. Eles comentaram sobre as fotos antigas e documentos históricos; um estudante falou que foi interessante conhecer um pouco da história do Ceará.

Perguntei se eles sentiram alguma mudança após o “passeio”. Eles ficaram pensativos, mas uma aluna falou que achou interessante e que nunca tinha ido a um lugar como aquele; logo, nem imaginava como era ou o que era feito ali. Depois disso, comecei a rotina da aula de Sociologia.

## **5.8 Aula 4 - Deveres de um Cidadão**

Data: 09 de junho de 2025

A aula sobre “Deveres de um Cidadão” com a turma do 1º ano começou de forma bastante cansativa, pois seria a última aula do dia. Tivemos uma mudança significativa de horário e a última aula do dia é sempre a mais penosa. Ao entrar na sala, percebi alguns alunos ainda dispersos, conversando sobre assuntos cotidianos.

Decidi iniciar a aula com a pergunta-chave: “Quais direitos vocês consideram essenciais?”. A reação inicial foi um burburinho de ideias. Muitos mencionaram o direito à educação, à saúde e à liberdade de expressão. Uma aluna destacou o “direito de ir e vir”. Perguntei quais são as classes de direitos, aproveitando o momento para relembrar as primeiras aulas, e pedi exemplos de cada um deles. Conforme os alunos foram citando os direitos, fui montando uma tabela no quadro, classificando os direitos em civis, políticos e sociais.

Após essa primeira rodada, fiz a segunda pergunta, que era o cerne da transição para o tema dos deveres: “E quais deveres são necessários para garantir esses direitos?”. O silêncio momentâneo na sala indicou que a pergunta fez a turma pensar. Lentamente, as respostas começaram a surgir. Um aluno levantou a mão e disse: “Se a gente tem direito à educação, a gente tem o dever de estudar e não atrapalhar a aula”. Sua fala repercutiu bem com a turma, que concordou. Elogiei sua resposta, pois foi um ótimo exemplo para a discussão.

Outros exemplos foram sendo construídos: “Se temos direito à saúde, temos o dever de cuidar do meio ambiente para não ficarmos doentes”, disse o estudante. Achei interessante a colocação, o que me fez lembrar das ações que estão ocorrendo na escola, da Semana do

Meio Ambiente, onde todas as turmas tiveram várias palestras sobre arboviroses. A ideia de que “direitos vêm com deveres” começou a se sedimentar.

Aproveitei o momento para fazer uma breve revisão do conceito de cidadania, recordando a discussão da aula anterior. Alguns alunos pareciam ter absorvido bem o conceito, enquanto outros ainda demonstravam certa confusão (esquecimento).

A exposição dialogada que se seguiu foi mestre para solidificar a compreensão. Apresentei os principais deveres de um cidadão, como pagar impostos, respeitar as leis, votar e preservar o meio ambiente. Para cada dever, busquei exemplos práticos e situações reais.

Ao falar sobre impostos, por exemplo, expliquei que é com o dinheiro dos impostos que a escola funciona, que os hospitais são mantidos e as ruas são asfaltadas. Essa conexão direta com o cotidiano dos alunos foi importante.

A discussão aberta sobre o impacto da falta de cumprimento dos deveres gerou bastante engajamento. Questionei: “O que acontece se as pessoas não jogam o lixo no lixo?”. As respostas vieram rápidas e com exemplos concretos: “Entope os bueiros”, “atrai ratos e baratas”, “polui o rio”. Foi interessante observar como eles mesmos construíram as consequências da irresponsabilidade.

Em seguida, coloquei um vídeo. A exibição do desenho da Turma da Mônica sobre cidadania, embora simples, foi bem recebida e serviu como um respiro e uma forma mais lúdica de abordar o tema, especialmente para ilustrar o respeito às diferenças e a importância de ações coletivas.

A parte final da aula foi dedicada à atividade prática: a produção de cartazes ou textos curtos. Infelizmente, tive muita dificuldade de conseguir os materiais na escola, o que me fez adiar essa aula por uma semana. No início, a ideia seria produzir em equipe cartazes grandes que seriam espalhados pela escola. Com a falta de materiais, optei por fazer individual e em A4. Assim, com essa adaptação, pontuei que eles estavam livres para fazer desenhos ou textos (poemas, cordéis, crônicas).

A proposta era que eles pensassem em exemplos de direitos e seus deveres correspondentes que não haviam sido citados na aula. A criatividade começou a florescer. Observei os alunos colaborando, debatendo e desenhando.

A avaliação da aula se deu de forma contínua, observando a participação e a argumentação dos alunos durante as discussões. A riqueza dos exemplos e a capacidade de relacionar direitos e deveres em suas produções finais demonstrou que os objetivos foram amplamente alcançados.

A reflexão crítica sobre a importância dos deveres na construção de uma sociedade menos adoecida foi evidente nas falas dos alunos. A aula, em suma, foi um espaço rico para a construção da consciência cidadã e a compreensão de que a cidadania plena se faz com direitos, mas também com a responsabilidade de cumprir os deveres que garantem esses direitos para todos. Terminei a aula, me despedindo, e falei que teríamos um momento para visualizar as produções e discutir em sala.

Ao sair da aula, comecei avaliando as estratégias, com a mudança do horário da aula, avalei ter positivamente deixado a discussão mais curta, pois tanto eu quanto a turma já estávamos exauridos de uma semana longa de aulas, (a aula foi remanejada para sexta, 9º tempo).

Ter colocado um vídeo curtinho da Turma da Mônica também teve uma boa recepção dos estudantes, no entanto, gostaria de ter passado mais tempo discutindo com a turma sobre os impostos cobrados pelo Estado.

## **5.9 Aula 5 - Sistema Eleitoral Brasileiro**

15.08.25

A última aula de Direitos e Deveres ocorreu antes de entrarmos no período de avaliações e, subsequentemente, nas férias de julho. Por essa razão, as últimas aulas da nossa sequência didática foram adiadas para o mês de agosto. O tema planejado, Sistema Eleitoral Brasileiro, precisou ser postergado e só foi abordado na segunda semana do mês de agosto.

A quebra das férias e o distanciamento da rotina escolar vivenciada pelos estudantes, impactam na nossa dinâmica de aulas. Felizmente, houve também uma alteração benéfica no nosso horário. A aula que antes era ministrada no nono tempo da sexta-feira, um período muitas vezes cansativo, foi realocada para o terceiro tempo do mesmo dia, o que certamente melhora o aproveitamento e a performance das aulas.

A preparação inicial para a aula sobre o Sistema Eleitoral Brasileiro contava com o auxílio de recursos audiovisuais. A ideia era exibir dois vídeos curtos: um detalhando os conceitos de sistema majoritário e proporcional e outro explicando as funções dos diferentes cargos políticos (vereador, prefeito, deputado, etc.).

Apesar de ter solicitado com antecedência à liderança da turma para providenciar o data show, enfrentamos um problema técnico no momento da montagem. Depois de vários minutos brigando com os aparelhos (por não estarem ligando), identificamos que a extensão

elétrica necessária para ligar o equipamento estava queimada, o que impediu o uso do projetor.

A tentativa de resolver o problema técnico consumiu um tempo considerável de aula. Pois não sabíamos se era a extensão, a tomada ou o próprio projetor que não funcionava. Diante disso, e para não comprometer todo o nosso encontro, foi necessário alterar o formato da aula de forma emergencial.

A aula, então, foi conduzida de forma expositiva e mais curta do que o planejado. O foco foi apresentar de maneira direta e objetiva os aspectos essenciais do Sistema Eleitoral Brasileiro, com ênfase na distinção básica entre o sistema majoritário (usado para cargos executivos e senador) e o proporcional (usado para cargos legislativos como deputado e vereador), expliquei também sobre o coeficiente eleitoral, sobre voto nulo e branco e fiz uma breve menção aos principais cargos políticos.

Apesar do imprevisto com o equipamento, conseguimos introduzir o tema proposto. A aula não foi tão detalhada como previsto e tão pouco dialogada o suficiente, no entanto, consegui tirar algumas dúvidas simples que os estudantes apresentaram, como por exemplo, qual a diferença entre voto nulo e branco.

Infelizmente tive que sair às pressas, pois na quarta aula tinha outra turma, pedi ajuda para os estudantes para levar os materiais de volta a coordenação e prometi que na próxima aula iríamos tirar mais dúvidas sobre o assunto. Me despedi e segui para o restante das aulas do dia.

## **5.10. Aula 6 - Cidadania na Prática: Como Podemos Transformar a Sociedade?**

22.08.25

A aula de hoje teve como tema “Cidadania na Prática: Como Podemos Transformar a Sociedade?”. O principal objetivo era fazer a transição dos conceitos teóricos (abordados em aulas anteriores) para a ação cívica concreta.

Iniciei a aula com uma revisão dialogada dos principais tópicos que estudamos: o que significa cidadania, a diferença entre direitos e deveres, o funcionamento das eleições e as diversas formas de participação política. Alguns estudantes demonstraram bom domínio dos assuntos, resultando em uma discussão bastante rica e fluida.

Responderam bem aos meus questionamentos e me deram exemplos de direitos e deveres. Para engajar a turma e direcionar o foco para a prática, lancei a seguinte pergunta:

“Se vocês pudessem mudar algo na sociedade hoje, o que seria?” As respostas foram variadas e instigantes, abordando questões que vão desde melhorias na infraestrutura do bairro, como, por exemplo, asfaltamento de ruas e melhoria nas condições da alimentação da escola, ampliação de postos de saúde, bem como temas como segurança e educação. Aproveitei as sugestões levantadas para fazer uma conexão direta com a aula anterior sobre o Poder Legislativo.

Ressaltei que muitos dos problemas citados só podem ser resolvidos por meio da criação de políticas públicas e leis. Expliquei que questões relacionadas ao município de Caucaia precisariam ser elaboradas por vereadores locais e executadas pela prefeitura. Já a questão da alimentação da escola seria responsabilidade dos deputados federais, pois as escolas de Ensino Médio são de responsabilidade do Estado.

Aproveitei a deixa para relembrar a aula de campo que realizamos na Assembleia Legislativa de Fortaleza. Essa ligação, acredito, ajudou a consolidar a ideia de que o Legislativo é o principal agente transformador das demandas sociais. Logo após isso, propus uma atividade e, com muitas reclamações (com a proximidade do encerramento do ano letivo, observa-se uma maior resistência dos alunos à introdução de novas atividades, possivelmente devido ao desgaste acumulado no período), por parte dos alunos, expliquei o que faríamos. Com o debate aquecido, propus a “Atividade Prática Projeto de Ação Cidadã”, visando aplicar o conhecimento adquirido:

#### **Quadro 12 - Atividade Prática: Projeto de Ação Cidadã (APLICADA EM SALA)**

<b>Atividade Prática: Projeto de Ação Cidadã (APLICADA EM SALA)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão em Grupos: A turma foi dividida em pequenos grupos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificação do Problema: Cada grupo deve escolher um problema social que afete diretamente a comunidade escolar ou o bairro onde moram.</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta de Solução e PL: A tarefa principal é propor uma solução prática e viável para o problema escolhido e, em seguida, formular um Projeto de Lei (PL) municipal que formalize e viabilize essa solução</li> </ul>

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Pedi que eles formassem equipes de mais ou menos seis alunos. Deixei-os livres para montar as equipes conforme suas preferências e afinidades. Após isso, o trabalho foi detalhadamente explicado, incluindo a estrutura básica que um PL deve ter. Para garantir tempo suficiente para pesquisa e elaboração de propostas de qualidade, marquei a data de

apresentação dos Projetos de Lei para daqui a três semanas. Os estudantes terão as próximas duas aulas destinadas à pesquisa, discussão e elaboração do trabalho em grupo.

Dada a complexidade da atividade proposta e visando ao engajamento deles, propus que essa fosse a nossa parcial do terceiro bimestre, e a proposta foi facilmente aceita. A expectativa é que essa atividade reforce a aprendizagem sobre o Legislativo e desenvolva o senso de responsabilidade social e a capacidade de proposição dos alunos.

Essa atividade foi modificada em relação à proposta inicial no plano de ensino, que buscava simplificar e sintetizar a atividade. Assim, no plano estava:

### **Quadro 13 - Atividade Prática: Projeto de Ação Cidadã (NO PLANO)**

<b>Atividade Prática Projeto de Ação Cidadã (No plano)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir a turma em pequenos grupos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo escolhe um problema social que afeta a comunidade escolar ou o bairro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eles devem propor uma solução prática e viável (exemplo: campanha de conscientização, abaixo-assinado, projeto de reciclagem, ações de voluntariado, etc.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de cartazes ou apresentação oral para expor as ideias ao restante da turma.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A modificação da atividade para um formato mais estruturado e complexo foi uma medida para garantir a integração dessa ação no programa “Circuito Cheguei, Ensino Médio 2025”, da Secretaria da Educação (Seduc) do Ceará. O “Circuito Cheguei” é um evento de acolhimento que promove uma competição entre as turmas de 1ª série de todas as escolas públicas estaduais, estendendo-se ao longo do ano letivo de 2025.

Para se alinhar a esse novo formato de competição e potencializar o desempenho da turma, a atividade precisou ser transformada em formato de projeto. O Circuito é baseado no cumprimento de um conjunto de ações, metas e tarefas detalhadas em um regulamento, cada uma com sua respectiva pontuação. A atividade anterior, mais simples, não conseguiria gerar os comprovantes ou cumprir os critérios de pontuação exigidos no regulamento.

Para alcançar a pontuação máxima e ser uma das “turmas destaque”, as turmas devem realizar ações mais desafiadoras que englobem a participação ativa no ambiente escolar e nos programas da Seduc. A atividade reformulada foi desenhada especificamente para incorporar essas exigências, tornando-se mais do que um simples evento, mas sim um projeto que gera evidências de participação e aprendizado.

A complexidade da nova atividade reflete a intenção do Circuito de promover o engajamento, o trabalho em equipe e o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo de todo o ano letivo. A mudança para uma atividade mais estruturada e densa foi uma adequação estratégica para que a turma pudesse aderir, competir e pontuar de forma eficaz no Circuito Cheguei, Ensino Médio 2025, maximizando suas chances de ser reconhecida e premiada.

### 5.11 Aula 7 - Dias de Práticas

29.08.25

A aula seguinte de sexta-feira de Formação Cidadã teve como objetivo a pesquisa e a elaboração dos Projetos de Lei. Apesar de ser apenas uma aula, reservei o laboratório de informática para que os estudantes, em equipes, começassem suas pesquisas.

Aproveitei para passar em cada equipe, tirando dúvidas sobre a elaboração do projeto e instigando-os a pensar nos problemas que enxergam no município.

#### Quadro 14 - Modelo Projeto de Lei

<b>Modelo Projeto de Lei</b>
Câmara Municipal de _____ Projeto de Lei N° _____ / _____ Autor(a): _____
<b>Ementa</b> Dispõe sobre _____ e dá outras providências.
<b>Justificativa</b> Este projeto de lei tem como objetivo _____. A proposta busca atender às demandas da população e melhorar a qualidade de vida da comunidade. A iniciativa é baseada em dados, necessidades locais e diálogo com os cidadãos.
<b>Artigos</b> Art. 1º - Fica estabelecido que _____. Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.
Sala das Sessões, ____ de _____ de _____.  _____ Autor(a)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

05.09.25

O segundo dia de pesquisas seguiu da mesma forma, mas agora com mais dúvidas sobre os tópicos do Projeto de Lei, pois os estudantes estavam preenchendo o modelo disponibilizado. Uma das dúvidas mais recorrentes estava relacionada aos artigos do projeto de lei; perguntas como “o que tem que preencher” e “o que é um artigo” foram respondidas e orientadas.

Outra pergunta foi “o que é sala de sessões”. Eu disse que não precisaria preencher, pois era uma formalidade para o dia do debate e votação do projeto de lei. Por fim, ambas as aulas terminaram com a organização do laboratório e o desligamento dos aparelhos.

Esse formato de aula deixa os alunos mais livres para fazer seus trabalhos. É importante ficar atento, observando se eles de fato estão fazendo o que foi proposto, para que não passem o tempo apenas entrando em jogos on-line. Com essa atenção, o tempo destinado tende a ser bem produtivo, evitando desculpas de falta de tempo para fazer e a necessidade de levar atividade extra para casa.

Ao passar pelas equipes, consegui ver trabalhos interessantes, como, por exemplo, a criação de centro de cultura e lazer para a comunidade, bibliotecas públicas e um auxílio para ONGs de apoio a animais de rua.

Com o direcionamento para o fim da aula, segui com as orientações da próxima semana, destinada à apresentação dos projetos de lei. A organização se deu de modo que ficariam três equipes para os dias 9/9, 10/9 e 12/9. Como seria atribuída nota parcial ao trabalho, usei o tempo das aulas de Sociologia e Filosofia para adiantar as apresentações e caber no período destinado à aplicação das parciais, segundo o calendário da escola.

## **5.12 Aula 8 - Dias de Apresentação**

09.09.25

Os três dias de apresentações começaram em uma manhã de terça-feira. Aproveitei e pedi, com antecedência, aos estudantes que pegassem o projetor, caso alguma equipe precisasse usar. Ao entrar na sala de aula, a expressão das alunas que iniciaram o dia de apresentação era de descontentamento; outra estudante demonstrava muita ansiedade, repetindo frases da sua apresentação.

Tentei parecer acolhedora, dizendo que era apenas mais uma apresentação dentre tantas e que ela se sairia bem. Assim, depois de cumprimentar os estudantes, pedi que começassem a se organizar para as apresentações e me entregassem os projetos impressos ou manuscritos. Com isso, fui para o fundo da sala, objetivando a visualização geral da turma.

A primeira equipe se organizou. O projeto de lei elaborado pelos estudantes propõe uma importante ação social voltada à promoção da saúde e do bem-estar da comunidade. A iniciativa tem como foco a doação de materiais e produtos de higiene básica, visando atender famílias em situação de vulnerabilidade e contribuir para a prevenção de doenças e infecções.

Além de ter um caráter solidário, o projeto demonstra uma preocupação com as necessidades locais e com a melhoria da qualidade de vida da população, mostrando o compromisso dos jovens com a cidadania e a responsabilidade social. A proposta também reforça a importância de políticas públicas que garantam condições mínimas de higiene e dignidade para todos, sendo um exemplo de engajamento e protagonismo estudantil em ações voltadas ao bem comum.

Gostei da iniciativa dos estudantes, que trouxeram uma temática próxima ao seu curso de Enfermagem. Parabenizei o trabalho deles e aproveitei para fazer perguntas práticas, objetivando saber se tinham uma noção sistemática a respeito da implementação das políticas públicas.

Fiz a seguinte pergunta: “de onde sairá o dinheiro para montar os itens dos kits?”. Surpresos com a minha pergunta (eu não tinha avisado que iria questioná-los), os estudantes se entreolharam indecisos, até que uma estudante timidamente respondeu: “Não poderia ser verba do município?”. Respondi que sim e perguntei: “de qual secretaria?”. Ela respondeu: “Secretaria da Saúde”. Respondi que sim e, com isso, agradei a eles, pedindo que a próxima equipe começasse a apresentação.

A segunda equipe logo começou a apresentar o projeto de lei elaborado por eles, propondo a criação e manutenção de bibliotecas públicas em comunidades de Caucaia. O principal objetivo do projeto elaborado pela equipe é ampliar o acesso à leitura e ao conhecimento, fortalecendo a educação, a cultura e a cidadania.

Nesse sentido, a proposta dos estudantes busca incentivar a doação de livros, o reaproveitamento de materiais e a participação ativa dos cidadãos na construção e manutenção desses espaços. Além de promover o desenvolvimento cultural, o projeto visa contribuir para a inclusão social e o fortalecimento do senso comunitário, transformando as bibliotecas em locais de aprendizado, convivência e troca de saberes.

Conforme a apresentação do projeto, comecei falando da importância dessa proposta para a comunidade e perguntei como seria feita a manutenção dos espaços. Prontamente, uma aluna me respondeu que seria feita pela própria comunidade, que manteria o espaço, a organização e a limpeza. Com isso, pedi para a próxima equipe se organizar, pois estávamos nos aproximando do fim da aula.

Assim, seguimos para a última apresentação do dia. O projeto de lei elaborado pela terceira equipe tem como finalidade estabelecer uma política de prevenção e combate a alagamentos no município de Caucaia. A proposta busca reduzir os impactos das enchentes e inundações, promovendo ações preventivas e corretivas que melhorem a qualidade de vida da população.

Dentre as medidas previstas apresentadas por eles estão obras de drenagem, limpeza, manutenção e campanhas educativas, voltadas à conscientização da comunidade sobre o problema. O projeto demonstra uma preocupação com as necessidades locais, baseando-se no diálogo com os cidadãos e na construção de soluções sustentáveis para o meio urbano.

As alunas relataram que a ideia para o projeto veio das dificuldades que a escola teve no período de chuvas, com muitos alagamentos e lama ao redor da escola. Disseram que pediram ajuda ao professor de Geografia para saber que ações poderiam ser feitas na região.

Ao final da apresentação, disse que a questão do saneamento básico em Caucaia vem, há muitos anos, sendo negligenciada, e isso afetava demais a vida da população. Com isso, agradei às pressas as apresentações, pois, infelizmente, o tempo da aula tinha terminado. Despedi-me da turma prometendo continuar no dia seguinte com as apresentações; no entanto, ficou apenas na promessa, pois, ao final do dia, tive febre durante a madrugada seguinte, o que me fez faltar à aula do próximo dia e até mesmo adiar a escrita.

12.09.25

Seguimos com as apresentações na sexta-feira, dois dias depois. Ao chegar à turma, a recepção veio com muitos questionamentos sobre a minha ausência. Expliquei a situação, e a resposta que recebi foi: “por que você não emendou logo com o final de semana?”. Expliquei que não era assim, que tinha responsabilidades com eles e com a escola. Finalizando o assunto, cumprimentei a turma e expliquei que seguiríamos com as apresentações do dia. Pedi que as equipes se organizassem. Assim como antes, a liderança me ajudou buscando o data show anteriormente.

Assim iniciamos. O projeto de lei elaborado pela quarta equipe propõe a criação de instituições de acolhimento para pessoas com problemas psicológicos nas comunidades de Caucaia, nos moldes do CAPS. A equipe explicou que o principal objetivo do projeto é promover a saúde mental, oferecendo apoio e assistência a quem enfrenta dificuldades emocionais.

A iniciativa busca reduzir os casos de suicídio e melhorar a qualidade de vida da população por meio de ações voltadas ao cuidado e à valorização da vida. A equipe também destacou a importância do diálogo com a comunidade e do atendimento às necessidades locais, reforçando o papel do poder público na promoção do bem-estar psicológico e social.

Sendo um projeto simples, que promove a ampliação de um programa já consolidado, agradei e pedi para a próxima equipe se organizar. Dando continuidade às apresentações, a equipe seguinte trouxe um projeto de lei que propõe a distribuição de um auxílio monetário para abrigos de animais, com o objetivo de ajudar na manutenção e no sustento desses espaços.

Segundo a equipe, o auxílio deverá ser concedido conforme a necessidade de cada abrigo, sem ultrapassar o valor de um salário mínimo. A iniciativa busca reduzir o número de animais em situação de rua e, conseqüentemente, diminuir os riscos à saúde pública, promovendo o bem-estar tanto dos animais quanto da população.

Os estudantes demonstraram preocupação com o cuidado animal, a proteção ambiental e a participação social, destacando a importância da colaboração entre o poder público e a comunidade para melhorar a qualidade de vida local. A proposta dos estudantes, embora louvável e profundamente alinhada com o cuidado animal, demonstrou maior ambição no aspecto do financiamento e da sustentabilidade do auxílio.

A proposta foca na necessidade de conceder um auxílio de até um salário mínimo aos abrigos. Contudo, para garantir que esse auxílio fosse fixo e contínuo, os estudantes idealizaram uma fonte de receita perene: a cobrança de um imposto incidente sobre as vendas de animais de estimação (cães e gatos).

Com isso, expliquei para eles que é nesse ponto que a iniciativa se torna extraordinariamente complexa. Esclareci que eles não se limitavam a propor um programa de auxílio mensal, mas sim a criação de uma nova estrutura tributária para sustentar a causa.

Isso geraria um obstáculo institucional. Conforme explicado em sala, a implementação prática dessa ideia é muito mais complicada do que parece. A proposta, na verdade, desdobra-se em dois projetos de lei distintos e de grande envergadura:

Projeto 1: O programa de auxílio financeiro aos abrigos;

Projeto 2: A criação e regulamentação de um novo imposto municipal sobre a venda de animais.

Nesse sentido, vincular um auxílio social a uma nova taxa fiscal torna o projeto muito mais robusto e difícil de ser implantado. Isso porque envolveria não apenas a aprovação do auxílio em si, mas todo o processo legislativo e jurídico para a instituição de um tributo, incluindo a definição de base de cálculo, alíquotas, fiscalização de pet shops e criadores e a destinação específica da receita.

Eles pareceram entender bem os pontos e, a partir disso, seguimos com a última apresentação do dia. A sexta equipe propôs um projeto de lei que cria o “Programa Espaços de Juventude e Cidadania no Município de Caucaia”. Os alunos apresentaram o objetivo do projeto, que seria estabelecer centros comunitários voltados à formação, inclusão social e prevenção da violência entre jovens e adolescentes. Esses espaços seriam distribuídos em diferentes bairros da cidade, oferecendo oportunidades de capacitação profissional, atividades esportivas e culturais, além de acompanhamento psicossocial e orientação vocacional.

A proposta busca fortalecer os vínculos comunitários, promover o desenvolvimento pessoal e contribuir para a redução da vulnerabilidade juvenil. É possível perceber que os estudantes formularam o projeto com base nas necessidades locais e no diálogo com a população. O projeto reforça a importância de investir na juventude como forma de construir uma sociedade equânime, participativa e segura.

Este foi o projeto mais interessante elaborado pelos estudantes, pois está diretamente ligado à necessidade de atividades extras para a juventude de Caucaia. Com o tempo extrapolado, pois destinei mais tempo à equipe anterior, agradei à equipe, despedi-me dos estudantes, arrumei os equipamentos e falei que finalizaremos na próxima semana.

16.09.25

Na semana seguinte, corremos para finalizar as apresentações. Conforme nossa rotina, pedi que separassem o projeto, já deixando tudo organizado, visando ao melhor aproveitamento do curto tempo. Cumprimentei a turma, feliz por já estarmos concluindo esse período de aulas e atividades. Logo, pedi para a penúltima equipe se organizar para começar as apresentações.

Assim, o projeto de lei apresentado pelos estudantes propõe a criação do “Observatório Municipal da Violência de Caucaia”. Ao apresentar o objetivo, os alunos focaram em coletar, analisar e divulgar dados sobre os diferentes tipos de violência, como, por exemplo, a doméstica, escolar, urbana e de gênero.

A proposta da equipe busca fortalecer as políticas públicas de segurança cidadã, promovendo, conforme o projeto de lei, a integração entre áreas como saúde, educação, assistência social e justiça, além de garantir transparência na divulgação das informações à sociedade civil.

O observatório, segundo os estudantes, terá como função produzir relatórios periódicos, apoiar campanhas preventivas e orientar ações estratégicas de combate à violência no município. O financiamento virá de recursos municipais, fundos específicos e parcerias com instituições públicas e privadas, incluindo universidades. Esse projeto demonstra uma preocupação com a segurança pública baseada em dados e evidências, estimulando a participação social e o planejamento eficaz de políticas de prevenção à violência em Caucaia.

Apesar de ser um projeto interessante, ficou evidente, pela apresentação e pelo projeto em si, que os alunos não deram total relevância e dedicação ao trabalho. Antes da apresentação, os estudantes perguntaram se podiam adiar para o próximo dia, pois um dos membros tinha faltado e estavam sem o projeto. Expliquei que estávamos com o cronograma apertado e que poderiam apresentar e me entregar no dia seguinte.

Além disso, um dos integrantes decidiu participar de uma aula para a OBMEP, mesmo sabendo que tinha que apresentar o trabalho, deixando ainda mais a equipe desfalcada. Isso me gerou um incômodo e, mesmo descontentes, os estudantes seguiram com a apresentação. Depois da apresentação, agradei como de costume e pedi que a próxima equipe se organizasse.

Assim, a última equipe deu início. Ao contrário da equipe anterior, esta se mostrou um dos trabalhos com maior elaboração. O Projeto de Lei nº 12/2025 propõe a instituição do “Programa Municipal de Alimentação Escolar Saudável” nas escolas da rede pública de Caucaia.

De acordo com a equipe, o objetivo principal é melhorar a qualidade, a variedade e a segurança da merenda escolar, garantindo refeições nutritivas e alinhadas ao direito humano à alimentação adequada. A justificativa do projeto, na perspectiva da equipe, aponta para a realidade de refeições escolares com baixo valor nutricional e a alta prevalência de problemas como sobrepeso e obesidade em crianças de Caucaia, reforçando a necessidade de políticas

que priorizem alimentos in natura e minimamente processados, conforme as diretrizes nacionais do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).

O projeto se destacou por seus vários artigos, dentre eles:

- Critérios da Alimentação (Art. 2º): Foco na inclusão obrigatória de proteínas (feijão, ovos, carnes), carboidratos variados, verduras, legumes, hortaliças e frutas da estação, além de garantir a higiene, a variedade do cardápio e o atendimento a alunos com restrições alimentares;
- Sustentabilidade e Economia Local (Art. 5º): Prioriza a aquisição de alimentos da agricultura familiar e produtores locais, buscando fortalecer a economia do município;
- Execução e Financiamento (Art. 3º e 4º): O programa será coordenado pelas Secretarias de Educação, Saúde, Agricultura e Desenvolvimento Agrário, sendo financiado por recursos federais (PNAE), recursos do Fundo Municipal de Educação e complementação orçamentária;
- Controle Social (Art. 6º e Art. 10º, V): Prevê a criação de canais de participação de alunos, pais e comunidade escolar, e a fiscalização por uma comissão com nutricionistas, pais, professores e alunos.

Os elogios foram muitos, pois a equipe havia se dedicado e apresentado muito bem. Com isso, finalizamos as apresentações. Em geral, fiquei contente com os resultados; os alunos trouxeram boas propostas, pensando nas necessidades da comunidade, conforme foi solicitado.

Aproveitei os minutos finais para perguntar o que a turma tinha achado da atividade. As respostas, em geral, foram positivas, tendo em vista que alguns falaram que não tinham gostado, pois qualquer atividade geraria resistência desses estudantes. A partir disso, expliquei que, na sexta-feira seguinte, teríamos uma votação para “aprovar” dois projetos de lei. Para deixar mais dinâmico, disse que os dois mais votados ficariam com nota 10 na parcial.

Expliquei que deveriam avaliar os projetos com base no que seria mais viável para a comunidade. Um estudante perguntou se podia votar no seu projeto, e expliquei que não, pois todos votariam no próprio, tirando um pouco da dinâmica da votação. Assim, segui me despedindo dos estudantes.

AA aula de Formação Cidadã já começou com muitas mudanças na programação que eu havia planejado. Antes de entrar na turma, a gestão orientou que realizássemos (os professores PDTs) uma dinâmica com a turma para o Setembro Amarelo.

Em meio à conscientização promovida pelo “Setembro Amarelo”, os estudantes fizeram a construção de um Mural da Valorização da Vida. A dinâmica era simples: a turma foi convidada a escrever palavras, frases ou pequenos pensamentos que expressassem a valorização da vida, a importância de pedir e oferecer ajuda e os múltiplos motivos pelos quais vale a pena seguir em frente. Cada adesivo, cada pedaço de papel colorido colado representava uma voz, uma certeza, um lembrete caloroso.

O resultado foi um mosaico com expressões como “Você não está sozinho”, “Sua vida importa”, “Acredite no amanhã” e “Peça ajuda, é um ato de coragem”, que emergiram da espontaneidade dos jovens, criando um escudo emocional contra o silêncio e o isolamento.

A ação demonstrou que a prevenção ao suicídio não é um tema a ser tratado a portas fechadas, mas sim uma responsabilidade coletiva que floresce no diálogo aberto e na empatia.

Ao chegar à turma, cumprimentei como de costume. De imediato, expliquei o novo formato da votação, com as duplas de representantes e a contabilização na lousa, sublinhando a necessidade de agilidade. O motivo era claro: tínhamos uma atividade prioritária do “Setembro Amarelo” a ser realizada, e o tempo era um recurso escasso. “Hoje será tudo mais corrido,” expliquei, “pois a conscientização sobre a Valorização da Vida é nossa prioridade.”

Sem delongas, iniciei a organização do quadro, escrevendo os nomes dos projetos enquanto a turma se preparava para a dinâmica. O processo foi simples e direto: uma equipe de cada vez enviava seus dois representantes, que justificavam brevemente sua escolha e registravam o voto com um traço visível.

A pressa imposta pela atividade do “Setembro Amarelo” garantiu que a votação fosse concisa e objetiva. Assim, o início da aula combinou a necessidade de decisão rápida com a urgência da mensagem de apoio e esperança da campanha.

#### **Quadro 15 - Votação**

<b>Projeto</b>	<b>Total de Votos (Incluindo Desempate)</b>
Melhoria da Qualidade, Variedade e Segurança da Alimentação Escolar da Rede Municipal de Caucaia	3

Programa Espaço da Juventude	2 (Um voto meu para desempate) <sup>28</sup>
Doação de Produtos de Higiene	1
Bibliotecas Comunitárias	1
Político de Combate a Alagamentos	1
Ampliação do Programa do CAPS em Caucaia	1
Observatório Municipal da Violência de Caucaia	0
Auxílio Monetário a fim de ajudar a manutenção de Abrigos de Animais	0

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

A votação seguiu de maneira simples; os alunos se direcionaram ao quadro e marcavam a equipe em que tinham interesse. O quadro apresentado acima resume a votação dos projetos de lei. O projeto mais votado, que tirou nota 10, foi o de Melhoria da Qualidade, Variedade e Segurança da Alimentação Escolar da Rede Municipal de Caucaia. Em segundo lugar, o projeto Programa Espaço da Juventude recebeu dois votos, sendo um deles de desempate.

Quatro outros projetos (Doação de Produtos de Higiene, Bibliotecas Comunitárias, Política de Combate a Alagamentos e Ampliação do Programa do CAPS em Caucaia) receberam um voto cada. Por fim, os projetos Observatório Municipal da Violência de Caucaia e Auxílio Monetário para Manutenção de Abrigos de Animais não receberam nenhum voto. Após a votação, expliquei que os demais projetos seriam avaliados e que depois lançaria a nota. Após o aviso, iniciei a dinâmica do Setembro Amarelo.

Por fim, ao aplicar a sequência didática, é possível perceber uma boa adesão da turma e bom desempenho, apesar de ter sido realizada em um ambiente desafiador, marcado por vulnerabilidade social e problemas graves de infraestrutura escolar. A metodologia baseou-se na transição de conceitos teóricos para a ação prática e crítica, focando em temas que tocam diretamente a realidade dos jovens.

As aulas iniciais desnaturalizam o conceito de cidadania por meio de dinâmicas e estudos de caso, forçando os alunos a confrontarem o que está escrito na lei (o direito formal)

---

<sup>28</sup> O projeto "Programa Espaço da Juventude" obteve 1 voto da turma, e o voto de desempate foi adicionado a ele, totalizando 2 votos. O projeto com 3 votos, "Melhoria da Qualidade, Variedade e Segurança da Alimentação Escolar", foi o que obteve o maior número de votos no geral, apesar da menção anterior a um desempate para o "Programa Espaço da Juventude". Os números literais de votos fornecidos foram utilizados para esta tabela.

com o que de fato acontece em suas comunidades (o direito real). Ademais, a visita à Assembleia Legislativa do Ceará foi um ponto alto, pois aproximou os alunos dos espaços de poder e os ajudou a entender que suas demandas, como a má qualidade da merenda escolar, são pautas políticas legítimas e da sua própria realidade escolar.

Além disso, foi possível concluir a sequência com uma atividade de formulação de Projetos de Lei Municipais. Esse momento reflete o sucesso da intervenção pedagógica, pois demonstra que os estudantes, ao terem sua consciência crítica despertada, priorizam a resolução dos problemas sociais mais urgentes e básicos que afetam diretamente a sua dignidade e a de sua comunidade.

## 6 ANÁLISE DE DADOS

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto de uma sequência didática sobre o conhecimento dos alunos acerca da formação para a cidadania. Para isso, foi aplicado um questionário em dois momentos distintos, antes e depois da intervenção pedagógica, a uma amostra de 29 alunos de uma Escola Profissionalizante de Ensino Médio, localizada na cidade de Caucaia.

A coleta de dados foi realizada de forma digital, sendo o questionário disponibilizado via Google Forms e preenchido pelos estudantes diretamente em seus próprios aparelhos celulares, garantindo o registro ágil das informações, com tempo estimado de preenchimento de uma aula de 50 minutos.

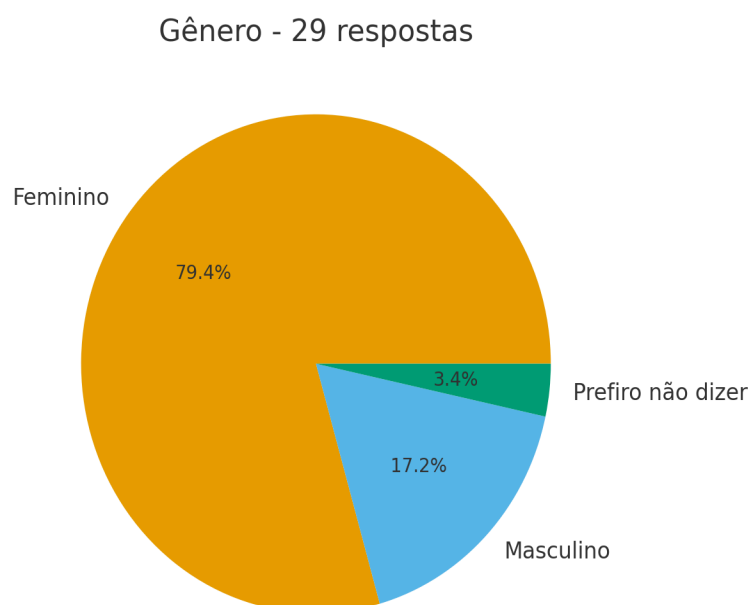
Das perguntas sobre o conteúdo presente no formulário:

- O que significa cidadania para você? Como ela se manifesta no dia a dia?
- Você já ouviu falar sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos?
- Você conhece algum direito garantido pela Constituição Brasileira? Qual?
- Você acha que os direitos são importantes para a vida em sociedade? Por quê?
- Na sua opinião, todos os cidadãos brasileiros têm seus direitos respeitados? Por quê?
- Você consegue identificar alguma situação atual onde os direitos dos cidadãos são desrespeitados?
- Você conhece os deveres de um cidadão? Se sim, quais você conhece?
- Como a escola pode ajudar na promoção dos direitos e dos deveres de um cidadão?
- Você conhece alguma lei brasileira que proteja os direitos dos cidadãos? Pode citar um exemplo?
- Como você acha que pode contribuir para uma sociedade mais justa?
- Você conhece a assembleia legislativa do estado do Ceará? Se sim, de que maneira?

Das perguntas sobre satisfação em relação a sequência didática presente no formulário:

- Você conseguiu entender os conteúdos apresentados nas aulas?
- Os materiais usados (textos, vídeos, dinâmicas) ajudaram no seu aprendizado?
- As atividades realizadas ajudaram no seu aprendizado? De que maneira?
- Os temas discutidos nas aulas foram interessantes para você?
- Você conseguiu relacionar os temas das aulas com sua vida e a sociedade?
- A metodologia utilizada pelo professor facilitou seu aprendizado?
- Você se sentiu à vontade para participar das discussões e expressar sua opinião?
- Você acha que essa disciplina é importante para sua formação?

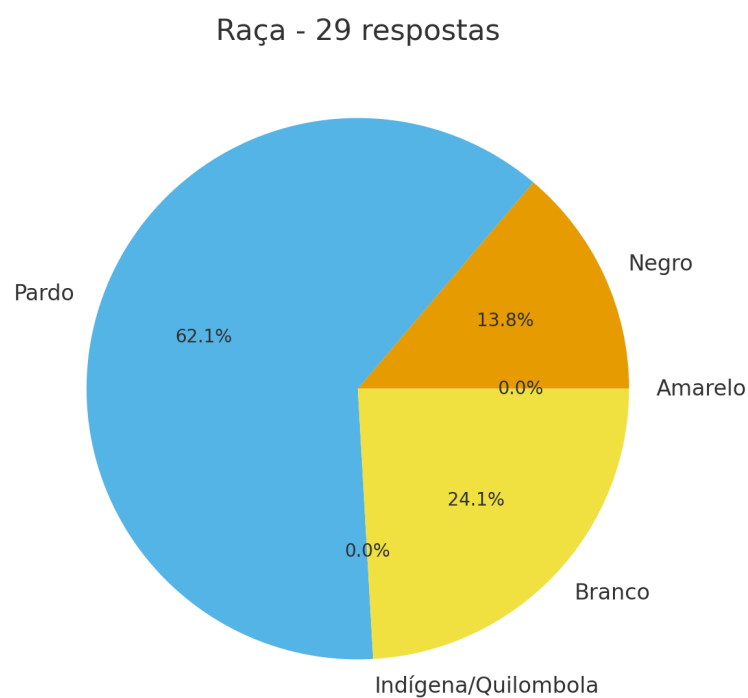
**Gráfico 1** - Dos aspectos gerais da turma por gênero, raça e renda



Fonte: Próprio do autor (2025)

Das 29 respostas coletadas, apenas 5 são de pessoas do gênero masculino. Isso é uma expressão significativa, que está diretamente associada ao curso de enfermagem, que tem uma adesão de matrícula majoritariamente de pessoas do gênero feminino. Além disso, uma pessoa preferiu não identificar o gênero.

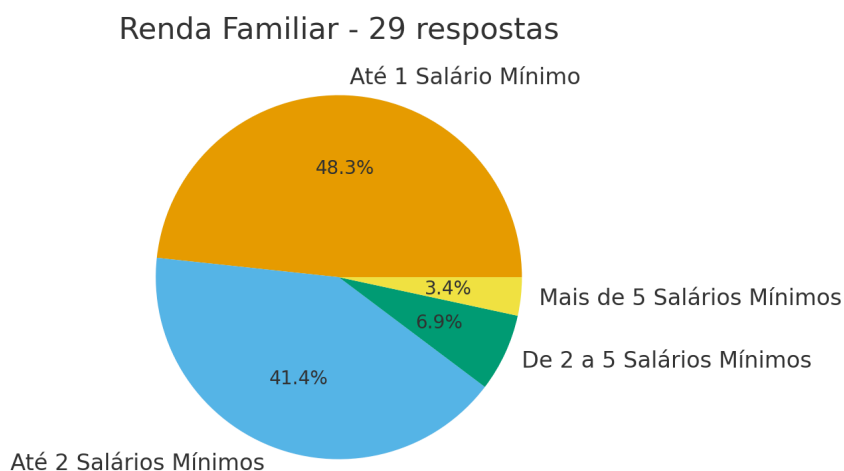
**Gráfico 2** - Raça da turma de enfermagem do primeiro ano.



Fonte: Próprio do autor (2025)

Os estudantes se autodeclararam majoritariamente pretos e pardos, representando mais de 80% das respostas. Em números, isso expressa 22 estudantes racializados, ou seja, apenas 7 alunos se autodeclararam pessoas brancas.

**Gráfico 3** - Renda familiar da turma de enfermagem do primeiro ano

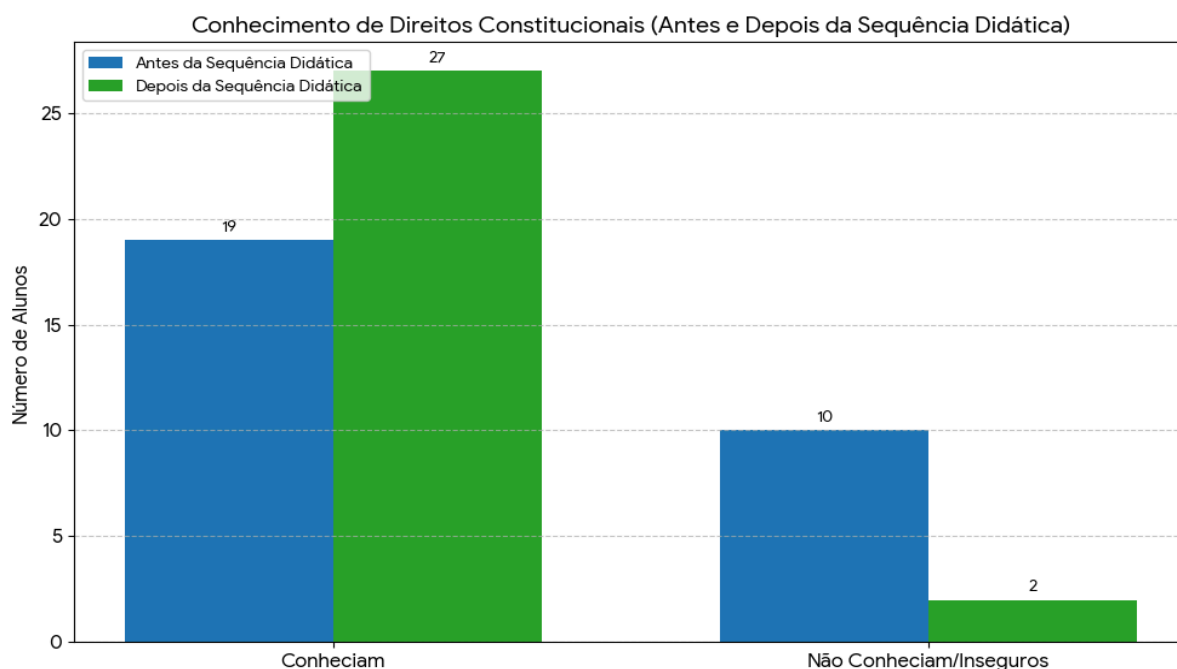


Fonte: Próprio do autor (2025)

Mais de 80%, ou 26 respostas, dos estudantes afirmam ter renda familiar de até dois salários mínimos, com apenas dois estudantes afirmando ter até 5 salários mínimos e apenas um afirmando renda superior a isso.

### **5.1 Análise das respostas dos estudantes, antes e depois da sequência didática de 5 aulas sobre, cidadania, direitos e deveres, sistema eleitoral e participação cidadã**

O tópico a seguir dedica-se a apresentar os dados acerca do nível de compreensão dos estudantes sobre os temas centrais trabalhados na sequência didática, comparando o estado de conhecimento antes e após a aplicação da intervenção pedagógica. O Gráfico 4, intitulado “Conhecimento de Direitos Constitucionais (Antes e Depois da Sequência Didática)”, ilustra quantitativamente essa evolução.

**Gráfico 4 - Você conhece algum direito garantido pela Constituição Brasileira? Qual?**

Fonte: Próprio do autor (2025).

A comparação entre as respostas coletadas sobre a questão "Você conhece algum direito garantido pela Constituição Brasileira? Qual?" demonstrou uma clara evolução positiva no conhecimento dos estudantes. No momento da pré-intervenção, 19 alunos afirmaram conhecer algum direito constitucional, enquanto 10 estavam inseguros ou não conheciam. No momento pós-intervenção, o número de alunos que afirmaram conhecer algum direito subiu para 27, ao passo que apenas 2 permaneceram na categoria de desconhecimento ou insegurança.

Essa alteração expressiva representa uma transferência de 8 alunos da categoria de insegurança para a de conhecimento. A redução de 80% no número de alunos inseguros (de 10 para 2) traz perspectivas positivas acerca da sequência didática, com o objetivo de informar e consolidar o conhecimento sobre os direitos constitucionais na amostra estudada.

#### Quadro 16 - Evolução das respostas dos estudantes

Você conhece algum direitos garantidos pela Constituição Brasileira? Qual? (Antes)	Você conhece algum direitos garantidos pela Constituição Brasileira? Qual? (Depois)
Eu acho que sim	Sim, o direito a educação que garante que todas as crianças tenham o direito ao estudo

Não	Não
Não	Todo cidadão independente de raça, gênero ou orientação sexual tem direito ao voto.
Não que eu saiba	Sim, direitos humanos.
Não	Saúde como dever do Estado e direito do cidadão
Provavelmente sim, mas não devo ter consciência disso	Sim, direito da saúde, direito de expressão de liberdade
Direito à vida	sim, um dos principais direitos garantidos pela Constituição Brasileira é o direito à educação, que deve ser oferecida de forma gratuita e de qualidade para todos
Saúde como dever do Estado; direito à vida, voto, liberdade, educação.	Direito à liberdade de expressão, direito de ir e vir, direito à igualdade salarial e direito à vida
Não sei	Direito a vida, a saúde, a moradia...
Não.	Sim, direito a vida
Não sei:p	Sim, Direito a saúde, Direito a educação.
sim, o direito a vida	Direito a moradia, juntamente com a educação, alimentação e saúde
Da saúde	Não lembro

Fonte: Próprio do autor (2025).

Os dados expostos no quadro 16 apresentam os resultados de forma pareada por linha, em que cada registro corresponde ao mesmo estudante nos dois momentos da pesquisa. Essa disposição evidencia uma evolução notável e consistente<sup>29</sup>, revelando a transição individual do estado de incerteza para uma compreensão detalhada e específica dos conteúdos. Nesse trecho, destacam-se 12 pares de respostas que revelam três tendências principais na evolução do conhecimento dos alunos: saída do cenário de incerteza para a apresentação de direitos concretos.

Por exemplo, respostas iniciais como “Eu acho que sim”, “Não sei”, “Não que eu saiba” ou “Provavelmente sim, mas não devo ter consciência disso” foram substituídas por afirmações claras e específicas, como: “Sim, o direito a educação que garante que todas as crianças tenham o direito ao estudo.” “Direito a vida, a saúde, a moradia...”

Outro ponto é a evolução das respostas, que mostrou uma conscientização múltipla e mais detalhada. Isto é, alunos com respostas curtas passaram a citar não apenas um, mas

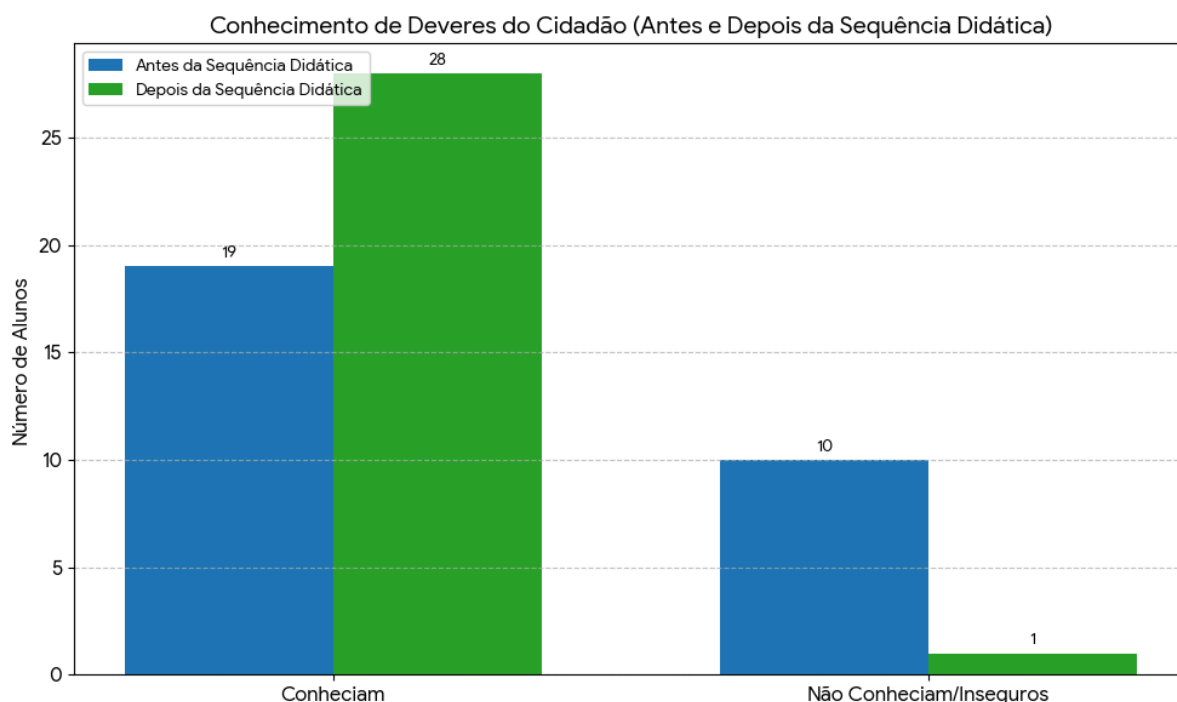
<sup>29</sup> Nota-se a ocorrência de exceções pontuais onde o desempenho final não acompanhou a evolução da maioria, apresentando respostas do tipo “não sei” após um diagnóstico inicial positivo. Esse fenômeno pode ser atribuído a variáveis externas ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo o desinteresse momentâneo ou a falta de compromisso do aluno ao protocolo de registro dos dados.

múltiplos direitos (Ex.: “Direito a Saúde, Direito à educação.”), evidenciando uma compreensão mais ampla.

Além disso, mesmo os alunos que já demonstravam algum conhecimento inicial (citando “Direito à vida”, por exemplo) usaram a oportunidade pós-sequência didática para refinar ou expandir suas respostas. Por exemplo, a citação simples de um direito (“sim, o direito a vida”) evoluiu para uma lista mais completa e estruturada (“Direito a moradia, juntamente com a educação, alimentação e saúde”), bem como o foco em um direito básico mudou para o detalhamento de direitos sociais e políticos mais específicos (ex.: direito à liberdade de expressão, direito de ir e vir, direito à igualdade salarial).

Apesar disso, é crucial notar que, das 29 respostas, apenas um aluno manteve a resposta “Não” no momento “Depois”, indicando que, apesar da alta eficácia geral, a intervenção pode não ter atingido 100% da amostra na aquisição ou manifestação do conhecimento. Além disso, um aluno que antes havia respondido afirmativamente declarou, no dia posterior, não se lembrar de nenhum direito.

**Gráfico 5** - Você conhece os deveres de um cidadão? Se sim, quais você conhece?



Fonte: Próprio do autor (2025).

A análise dos resultados relativos ao conhecimento dos Deveres do Cidadão também demonstrou uma grande evolução e um impacto altamente positivo da sequência didática. Inicialmente, 19 alunos afirmavam conhecer os deveres, enquanto 10 estavam inseguros ou

não conheciam a resposta. Após a intervenção pedagógica, o número de alunos com conhecimento subiu para 28, restando apenas 1 aluno na categoria de insegurança. Isso significa que 90% dos alunos inicialmente inseguros (9 dos 10) migraram para a categoria de conhecimento.

**Quadro 17** - Com a evolução de algumas respostas sobre deveres.

<b>Você conhece os deveres de um cidadão? Se sim, quais você conhece? (Antes)</b>	<b>Você conhece os deveres de um cidadão? Se sim, quais você conhece? (Depois)</b>
Não	Sim, dever de ir votar.
Cumprir leis e proteger a natureza.	cumprir as leis, votar, pagar imposto, cuidar do patrimônio público, cuidar do meio ambiente.
Sim, estudar	Acredito que o dever do cidadão é seguir as leis, ser humilde, fazer papel de justiça na sociedade e possuir valores.
Respeitar leis	Sim,o dever de respeita o próximo e de reconhecer a dignidade humana.
Conheço alguns tipo o da saúde pública	Sim. respeitar as leis, pagar imposto, preservar o meio ambiente
Provavelmente sim, mas não me nada em mente nesse momento	Sim, dever de votar
Não	Cumprir as leis, pagar os impostos, respeitar os direitos do outros.
+/-	sim, respeitar as leis, votar, pagar impostos, cuidar do meio ambiente e respeitar os direitos dos outros.
Sim, cumprir as leis e zelar pela segurança e bem-estar da comunidade.	Educação, vida, saúde entre outros
Estudar, trabalhar, respeitar as leis e etc	Dever ao voto.
Não.	Sim, votar, pagar impostos, respeitar leis e etc
Não	Sim, pagar impostos, votar, respeitar as leis e preservar o meio ambiente.
Votar, cuidar do meio ambiente, pagar impostos,etc...	Sim, pagar impostos, votar, respeitar o direito das outras pessoas, entre outros
Não	Pagar impostos, votar, respeitar
Não sei	Sim, cumprir tabelas , seja um trabalhador ao seu trabalho e cargo como um estudante , tem suas tarefas a serem feitas de acordo com a instituição (escola)
Não	Não.

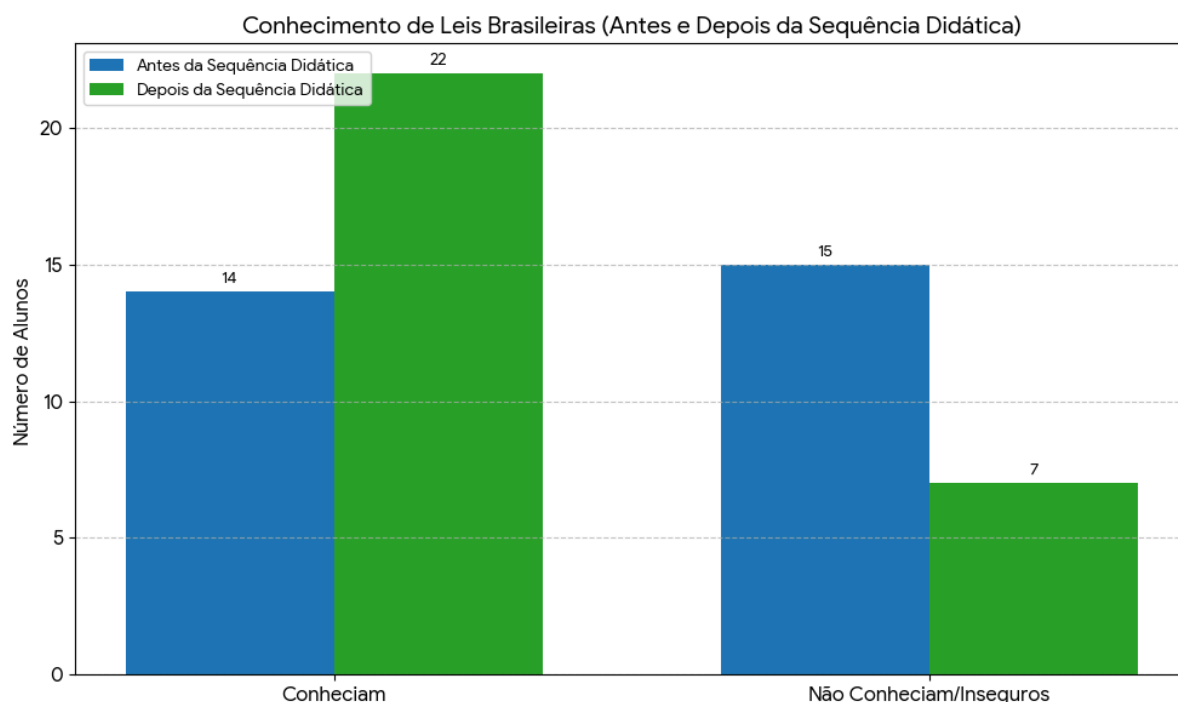
Fonte: Próprio do autor (2025).

O quadro 17, assim como o anterior, evidencia uma evolução na qualidade das respostas dos estudantes. A tendência mais forte é a expansão da resposta. Alunos que, no

momento “Antes”, citavam apenas um ou dois deveres (“Cumprir leis e proteger a natureza” ou “Sim, estudar”) ou estavam em negativa passaram a citar listas múltiplas no momento “Depois”.

Essas respostas se transformaram em listas robustas que combinam deveres fiscais, cívicos e sociais, como: “Cumprir as leis, votar, pagar imposto, cuidar do patrimônio público, cuidar do meio ambiente e respeitar os direitos dos outros”. Alguns exemplos notáveis mostram que alunos que responderam “Não” ou “Não sei” no início passaram a citar “Sim, dever de votar”, “Pagar impostos, votar, respeitar” e “Cumprir as leis, pagar os impostos, respeitar os direitos do outros”, demonstrando que os conceitos foram bem assimilados. Além de apresentar correção de foco, um aluno que inicialmente demonstrou uma confusão conceitual (citando “saúde pública”) corrigiu o foco e citou corretamente deveres múltiplos após a sequência didática.

**Gráfico 6** - Você conhece alguma lei brasileira que proteja os direitos dos cidadãos? Pode citar um exemplo?



Fonte: Próprio do autor (2025)

Nessa pergunta sobre o conhecimento de Leis Brasileiras de proteção aos direitos, onde a insegurança inicial era maior (15 alunos não conheciam ou estavam inseguros), a sequência didática resultou em uma boa melhora. O número de alunos que conheciam subiu de 14 para 22, e o número de inseguros caiu de 15 para 7.

**Quadro 18** - Você conhece alguma lei brasileira que proteja os direitos dos cidadãos? Pode citar um exemplo?

Você conhece alguma lei brasileira que proteja os direitos dos cidadãos? Pode citar um exemplo? (Antes)	Você conhece alguma lei brasileira que proteja os direitos dos cidadãos? Pode citar um exemplo? (Depois)
A constituição de 1988	Sim o ECA
Estatuto da criança e do adolescente	A constituição federal tem um artigo em que diz que o cidadão tem direito à educação, saúde, moradia e lazer
Não	Não
A constituição Federal de 1988. ( CF) assegura que os direitos de todos e todas devem ser respeitados, independentemente de cor, raça, gênero ou religião.	constituição cidadã
Não estou lembrando agora	Não conheço.
Não.	Não lembro
Não conheço uma lei em específico	Lei 13.146/2015
Sim, o estatuto da criança e do adolescente.	Não
A liberdade e a igualdade	Sim. O estatuto da criança e do adolescente
Não conheço	Não lembro
Não	Constituição Federal.
Tem o sgep que é um órgão q assegura várias leis de proteção para diferentes povos brasileiros	sim, um exemplo é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante direitos como educação, saúde, proteção contra violência e exploração para crianças e adolescentes.
Sim, crime de homicídio.	Lei Maria da Penha que protege mulheres contra agressão doméstica
Não sei	Sim, as normas que protegem a liberdade de expressão.
Não.	Sim a ECA
Estatuto da criança e do adolescente	Sim, a declaração universal dos direitos humanos .
Constituição Federal	A constituição vai proteger os direitos dos cidadãos
Não	Sim, na falta de atendimento digno na saúde pública.
Sim. Lei 8.080 saúde direitos de todo e dever do estado.	Votar, cumprir as leis.
Sim, o ECA ( Instituto da Criança e do Adolescente)	Sim. A constituição Federal de 1988.
Não	sim, a constituição federal de 1988, que garante direitos básicos como a saúde, educação e liberdade de expressão
Constituição Federal de 1988	Sim, Os direitos indígenas
Não conheço'	Sim, lei dos direitos humanos.

constituição federal de 1988 e só conheço por causa do curso de TEC de enfermagem	Bem, a declaração mundial dos direitos humanos, meio que já proteje esses direitos, já que ela é universal.
Não conheço .	Sim, a constituição federal de 1988
ECA e Lei Maria da penha.	Não conheço
Não lembro	Lei Maria da penha
Não	O ECA
Não sei	Não
Não	Não

Fonte: Próprio do autor (2025).

A análise dos 29 pares de respostas também demonstrou uma melhora, apesar de menor que nas outras perguntas, no conhecimento das leis. Percebe-se que houve, no momento de expor, maior dificuldade dos alunos em citar exemplos concretos, o que é natural para um tema mais técnico.

O foco da evolução é a migração de respostas vazias ou negativas para a menção de leis de grande relevância social (como o ECA e a Constituição Federal). Logo, alunos que responderam “Não” no início passaram a citar o ECA, a Constituição Federal ou até mesmo a Lei Maria da Penha no momento “Depois”.

Além disso, respostas vagas como “Não estou lembrando agora” ou “Não lembro” foram substituídas por citações de leis específicas, ex.: Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tema presente no estudo de caso da aula de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tornou-se a resposta mais frequente no momento “Depois”, em substituição a respostas negativas ou vazias, mostrando que a legislação sobre crianças e adolescentes foi bem trabalhada.

Outra perspectiva interessante apresentada foi a Lei Maria da Penha, citada por alunos que antes não conheciam nenhuma lei ou citavam apenas crimes genéricos (“Sim, crime de homicídio”), demonstrando a assimilação de leis focadas na proteção de grupos específicos, o que se reflete em uma amostra majoritariamente de gênero feminino.

Apesar da melhora geral, houve certa persistência na dúvida (casos de desafios). As respostas da análise mostram que, por ser um tópico mais técnico, houve persistência da dúvida ou troca de foco em alguns casos, mantendo-se a negativa. Ademais, em pelo menos um caso, um aluno que citou o ECA e a Lei Maria da Penha no momento “Antes” respondeu “Não conheço” no momento “Depois”, o que pode indicar esquecimento ou confusão

momentânea. Nesse mesmo sentido, alguns alunos que citavam a Constituição de forma detalhada no momento “Antes” simplificaram a resposta no momento “Depois”, ou vice-versa, mostrando um reajuste de foco, mas não necessariamente uma perda de conhecimento.

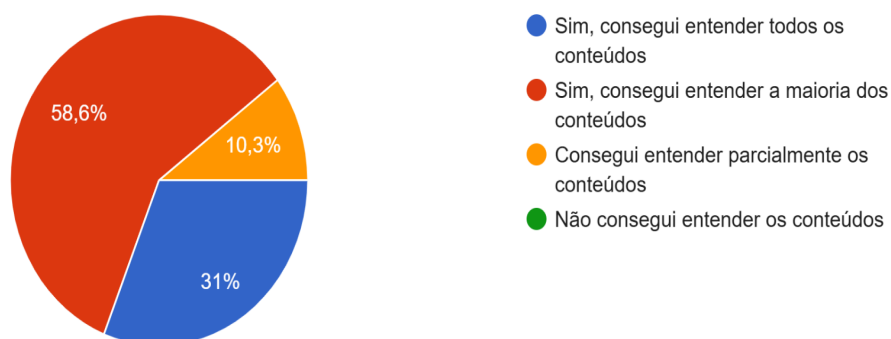
Por fim, a análise qualitativa das respostas sobre o conhecimento de leis demonstra uma melhora robusta e orientada, em que a sequência didática conseguiu ancorar o conhecimento dos alunos em legislações específicas e socialmente relevantes. Embora seja o tópico de maior dificuldade, a intervenção foi crucial para mover a amostra de um estado de maioria em desconhecimento para um estado de conhecimento ativo da lei.

## 5.2 Sobre as aulas de formação cidadã

**Gráfico 7 -** Você conseguiu entender os conteúdos apresentados nas aulas?

Você conseguiu entender os conteúdos apresentados nas aulas?

29 respostas



Fonte: Próprio do autor (2025).

A análise do gráfico revela um cenário de altíssima compreensão dos conteúdos apresentados: a vasta maioria dos alunos (9 alunos + 17 alunos), totalizando 26 dos 29 participantes, relata ter entendido a maioria ou a totalidade dos conteúdos. Em termos percentuais, isso representa 89,6% da amostra. Este resultado coaduna-se com as respostas apresentadas pelos estudantes.

Apenas 3 alunos (10,3%) indicaram ter compreendido o conteúdo parcialmente. Esse pequeno número sugere que a metodologia de ensino atingiu quase a totalidade da turma, mas que ajustes focados podem ser necessários para apoiar esses três alunos. Outro ponto a ser

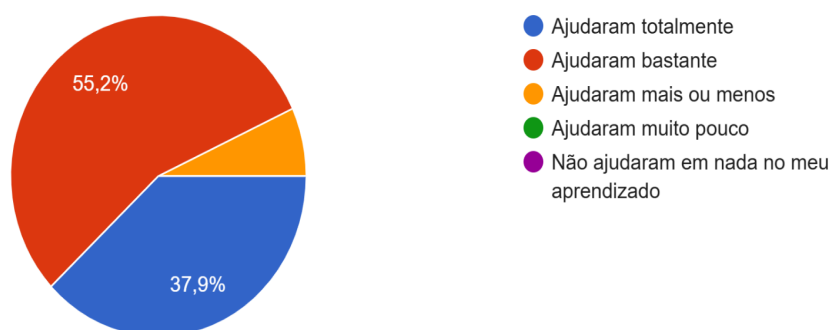
considerado está em fatores como participação, envolvimento e presença dos estudantes nas aulas ministradas.

Ademais, o fato de zero alunos (0%) terem relatado não ter conseguido entender os conteúdos indica perspectivas positivas acerca da sequência didática, garantindo que o aprendizado mínimo foi alcançado por todos.

### Gráfico 8 - Os materiais usados (textos, vídeos, dinâmicas) ajudaram no seu aprendizado?

Os materiais usados (textos, vídeos, dinâmicas) ajudaram no seu aprendizado?

29 respostas



Fonte: Próprio do autor (2025)

Com relação aos métodos e materiais utilizados (vídeos, textos e dinâmicas), os dados coletados foram favoráveis à eficácia da estratégia pedagógica adotada. Essa avaliação positiva justifica-se pelo fato de 93,1% dos estudantes (soma dos que responderam “ajudaram totalmente” e “ajudaram bastante”) validarem as ferramentas como propulsoras do conhecimento.

Tal cenário implica que a diversificação metodológica, que incluiu aulas dialogadas, estudos de caso, desenvolvimento de projetos e recursos audiovisuais, foi fator determinante para o alto nível de aprendizado. A principal evidência desse sucesso é o índice de 0% de rejeição, indicando que a sequência didática conseguiu atingir a totalidade da turma, garantindo o aprendizado mínimo esperado.

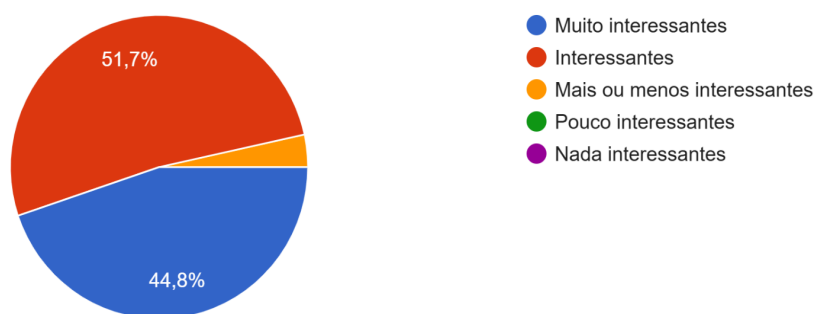
Logo, nenhum aluno demonstrou desaprovação dos métodos, ou seja, considerando que os materiais “ajudaram muito pouco” ou “não ajudaram em nada”. Assim, os resultados indicam que os materiais não só foram bem recebidos pelos alunos, mas também foram

determinantes para a transformação positiva observada nos níveis de conhecimento da amostra.

**Gráfico 9** - Os temas discutidos nas aulas foram interessantes para você?

Os temas discutidos nas aulas foram interessantes para você?

29 respostas



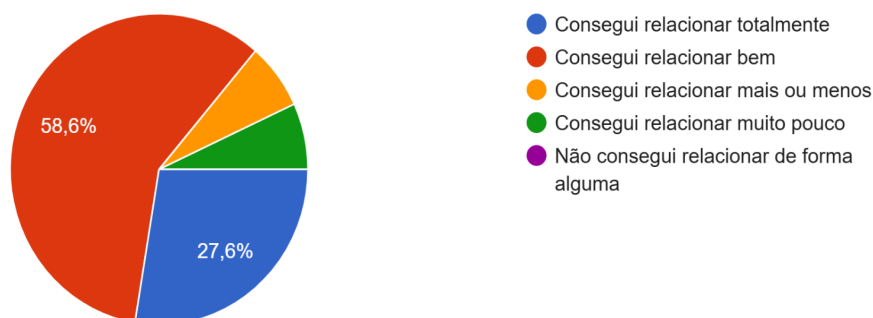
Fonte: Próprio do autor (2025).

Esta avaliação sobre o interesse reforça todos os resultados positivos anteriores. A esmagadora maioria dos alunos, totalizando 28 dos 29 participantes, considerou os temas “Interessantes” ou “Muito Interessantes”. Isso corresponde a 96,5% da amostra. Este índice de aprovação quase total atesta a relevância do conteúdo de cidadania para os alunos; o alto nível de interesse está diretamente ligado ao sucesso pedagógico das metodologias aplicadas. O interesse é um motor para o engajamento e a participação, sendo um fator-chave para explicar por que os alunos se esforçaram para entender os conteúdos (89,6% de compreensão) e, conseqüentemente, obtiveram uma grande evolução no conhecimento (Direitos, Deveres e Leis).

**Gráfico 10 - Você conseguiu relacionar os temas das aulas com sua vida e a sociedade?**

Você conseguiu relacionar os temas das aulas com sua vida e a sociedade?

29 respostas



Fonte: Próprio do autor (2025).

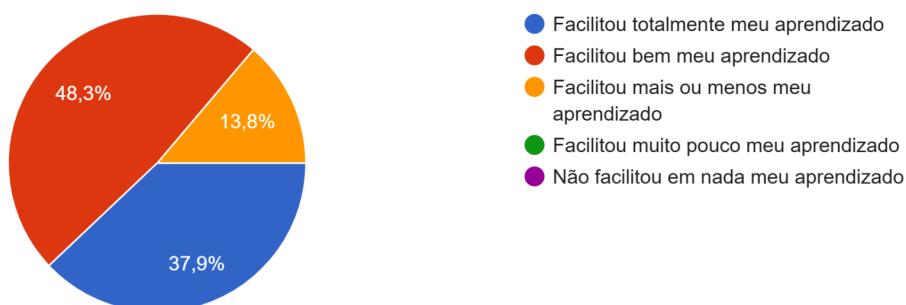
A maioria dos estudantes da amostra (17 alunos + 8 alunos), totalizando 25 dos 29 participantes, conseguiu relacionar “bem” ou “totalmente” os temas com sua vida pessoal e o contexto social. Isso corresponde a 86,2% da amostra. Em aulas com metodologias mais dialogadas, é possível perceber, pela fala dos estudantes, essas associações com o cotidiano.

Além disso, o alto índice de relacionabilidade (86,2%) atua como justificativa final para o alto índice de interesse (96,5%) e a alta compreensão (89,6%) observados nas análises anteriores. Os alunos se interessam e entendem o que percebem como relevante para suas vidas. No mais, cerca de 4 alunos (13,8%) relataram ter relacionado os temas “mais ou menos” ou “muito pouco”. O fato de zero alunos terem falhado em fazer qualquer tipo de relação indica que o objetivo principal de trazer a cidadania para a realidade do aluno foi amplamente atingido.

### Gráfico 11 - A metodologia utilizada pelo professor facilitou seu aprendizado?

A metodologia utilizada pelo professor facilitou seu aprendizado?

29 respostas



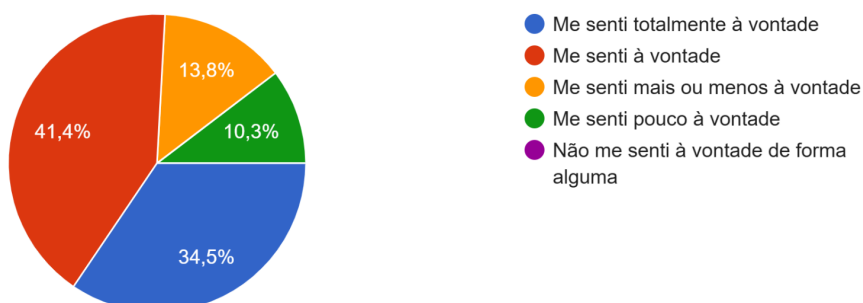
Fonte: Próprio do autor (2025).

A avaliação da metodologia do professor mostra que a maioria absoluta dos alunos (11 + 14), ou seja, 25 dos 29 participantes, sentiu que a metodologia utilizada pelo professor “facilitou totalmente” ou “facilitou bem” seu aprendizado. Isso representa 86,2% da amostra. Apesar disso, 4 alunos (13,8%) relataram que a metodologia facilitou "mais ou menos" o aprendizado. A ausência de respostas negativas mais severas (“muito pouco” ou “em nada”) demonstra que a metodologia foi universalmente aceita e funcionou como facilitadora do processo de aprendizagem

### Gráfico 12 - Você se sentiu à vontade para participar das discussões e expressar sua opinião?

Você se sentiu à vontade para participar das discussões e expressar sua opinião?

29 respostas



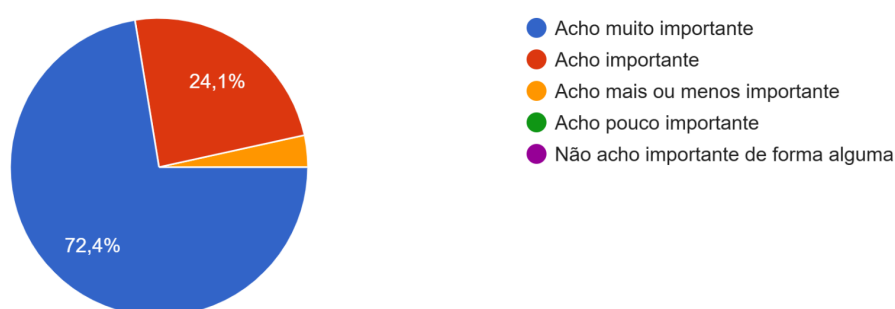
Fonte: Próprio do autor (2025).

O gráfico acima confirma que a metodologia de aula dialogada do professor conseguiu estabelecer um ambiente seguro e colaborativo, um fator essencial para o aprendizado em temas que envolvem opinião e debate, como a cidadania. Assim, a maioria expressiva dos alunos, 22 dos 29 participantes, sentiu-se “à vontade” ou “totalmente à vontade” para participar. Isso representa, em porcentagem, 75,9% da amostra. Embora a maioria seja positiva, existe um grupo de 7 alunos (24,1%) que se sentiu “mais ou menos” ou “pouco à vontade”. Este é o ponto de maior atenção na pesquisa de satisfação, pois sugere que, para atingir 100% de inclusão e conforto, é necessário investigar os fatores que inibiram a participação desse grupo minoritário, como, por exemplo, alunos introspectivos, clima de sala ou falta de autoconfiança.

### Gráfico 13 - Você acha que essa disciplina é importante para sua formação?

Você acha que essa disciplina é importante para sua formação?

29 respostas



Fonte: Próprio do autor (2025).

Por fim, a relevância atribuída à disciplina, mostrada no gráfico acima, fornece uma aprovação ampla da disciplina e de seu conteúdo no contexto da formação dos alunos. Percebe-se que a soma dos alunos que consideraram a disciplina “muito importante” e “importante” atingiu 96,5% da amostra (28 dos 29 participantes). Este índice é um dos mais altos da pesquisa e demonstra que o conteúdo de cidadania, direitos e deveres é percebido pelos estudantes como essencial para seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

A percepção de alta importância (72,4% classificada como “muito importante”) é a razão final para o alto interesse (96,5%) e a alta taxa de compreensão (89,6%) observados nos gráficos anteriores. O aluno se engajou porque viu valor direto naquilo que estava aprendendo.

Com base em todos os dados quantitativos e qualitativos apresentados, é possível perceber que a pesquisa revela um ciclo de sucesso pedagógico completo, no qual a relevância

do tema gerou interesse, que levou a uma alta taxa de retenção de conhecimento, validando a metodologia e os materiais utilizados.

Assim, a disciplina não é vista como teórica, mas como um instrumento de cidadania. Os 96,5% de interesse e os 86,2% de relacionabilidade mostram que os estudantes se motivam a aprender porque entendem que o conhecimento afetaria diretamente sua vida e seu papel na sociedade.

Logo, a potencialização metodológica e os materiais diversificados do professor foram os fatores que converteram o interesse em conhecimento efetivo. Tendo em vista a taxa de compreensão (89,6%) e a notável qualidade nas respostas qualitativas (migração de “Não sei” para citação de ECA), confirma-se que a metodologia ajudou na aprendizagem significativa. Ademais, a criação de um espaço em sala de aula seguro e confortável foi um pré-requisito para o sucesso em um tema sensível. Temas de cidadania e direitos podem gerar opiniões conflitantes ou expor vulnerabilidades.

Por isso, é importante desenvolver um cenário de participação, como foi demonstrado na taxa de 75,9% de conforto para expressar opinião, sugerindo um clima democrático que incentive o diálogo. Isso é essencial para que o aluno se aproprie do conteúdo sem medo de errar ou ser julgado, o que se reflete na ausência de alunos que não conseguiram entender nada.

Por fim, a sequência didática alcançou seus objetivos com alta eficácia, promovendo uma evolução positiva média em todos os indicadores de conhecimento. O sucesso não é acidental, mas sim o resultado direto de uma metodologia bem aplicada, que soube utilizar materiais adequados e criar um ambiente de alto envolvimento, relevância e segurança para o debate.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta caminhada, percorrida sob a luz de experiências concretas, reafirma-se a necessidade de um sistema educacional que não apenas informe ou atenda às demandas do mercado, mas que transforme as desigualdades estruturais em pauta de combate. A pesquisa demonstrou que a escola é um espaço de disputa curricular onde, conforme aponta Michael Young, o “conhecimento poderoso” (Young, 2014, p. 12) deve ser acessível a todos. Ao focar nos agentes do chão da escola (alunos e professores), esta dissertação propôs uma prática que retira a cidadania do campo da abstração e a coloca como objeto de conhecimento rigoroso.

A sequência didática de cinco aulas revelou-se um instrumento de viabilidade pedagógica, validado pelo diálogo com docentes de diversas áreas. No contexto do Novo Ensino Médio, essa proposta preenche uma lacuna crítica: a distinção entre o que é um conteúdo puramente socioemocional e o que é educação política.

No entanto, a pesquisa não se limita a apontar as insuficiências das diretrizes curriculares, mas utiliza essa crítica como diagnóstico para a construção de uma proposta pedagógica concreta. Uma vez testado, esse produto retroalimenta a teoria: a experiência de sala de aula deixa de ser apenas uma aplicação para se tornar um objeto de reflexão docente, fechando um ciclo onde a intervenção permite reavaliar os fundamentos sociológicos do currículo.

Como aponta Hegel no prefácio da Fenomenologia do Espírito, “a Coisa mesma não se esgota em seu fim, mas em sua atualização; nem o resultado é o todo efetivo, mas sim o resultado junto com o seu vir a ser” (Hegel, 1807, p. 06). Sob essa perspectiva, o produto da pesquisa funciona como um mediador dialético, transformando a crítica inicial em uma nova síntese que não apenas apresenta um material didático finalizado, mas reivindica todo o processo de construção e aplicação como parte essencial do papel do conhecimento acadêmico na formação política dos estudantes

Nesse sentido, enquanto o currículo muitas vezes prioriza competências socioemocionais (como no NTPPS e Projeto de Vida), corre-se o risco de individualizar questões que são coletivas. Ao retomar a sociologia do currículo, esta pesquisa defende que a disciplina de Formação Cidadã deve se pautar pela literacia política, permitindo que o aluno compreenda as estruturas de poder e não apenas aprenda a “gerir emoções” para se adaptar ao sistema. Essa perspectiva converge com o pensamento de Michael Young, para quem:

Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações (Young, 2014, p. 6).

Dessa forma, o ensino da cidadania não deve ser encarado como uma habilidade funcional ou um comportamento a ser moldado, mas como um conhecimento especializado que capacita o estudante a vislumbrar alternativas perante a realidade social.

Assim, a relevância deste estudo é corroborada pelo salto qualitativo nas respostas dos estudantes. A transição de conceitos rasos para a articulação complexa de direitos civis, políticos e sociais demonstra o que Dubet e Martuccelli discutem sobre a experiência escolar: a escola produz efeitos reais quando consegue dotar o sujeito de ferramentas para interpretar sua própria condição social (Dubet; Martuccelli, 1997). Embora as adversidades (tempo escasso, falta de materiais e infraestrutura precária) tentem limitar o alcance da ação pedagógica, o crescimento observado nos alunos prova que a experiência docente, quando estruturada, gera um efeito pedagógico duradouro.

Entretanto, como sugere Klaus Eder, embora as sociedades e os indivíduos aprendam por meio de processos cognitivos e morais, o mundo é resistente a mudanças estruturais rápidas. A escola ensina cidadania não apenas na teoria, mas na prática do conflito e da deliberação. A intenção deste trabalho, portanto, não é substituir os espaços de acolhimento socioemocional, mas garantir a autonomia da educação política. É preciso que a disciplina honre o nome que carrega: que seja, em sua essência e prática, uma formação robusta para o exercício pleno da democracia e da cidadania, capacitando o jovem a não apenas navegar na realidade atual, mas a questioná-la e transformá-la.

Por fim, a consolidação de uma educação política autônoma e robusta encontra seu terreno de amadurecimento no Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio). É por meio deste programa que a articulação entre o rigor teórico e a prática docente se materializa, permitindo que a pesquisa acadêmica ultrapasse os muros da universidade para transformar o chão da escola pública.

Ao valorizar o desenvolvimento de produtos pedagógicos que nascem da reflexão crítica e retornam a ela, o ProfSocio reafirma o papel essencial do cientista social na educação básica: o de um intelectual que, ao dominar os fundamentos da disciplina, instrumentaliza o estudante para o exercício da democracia. Assim, este trabalho não encerra apenas um ciclo de pesquisa, mas celebra a potência do mestrado profissional como um motor de renovação do

ensino de Sociologia, comprometido com uma formação cidadã que seja, simultaneamente, intelectualmente exigente e socialmente transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio. **Presidencialismo de coalizão**: raízes e evolução do modelo político brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ABREU JÚNIOR, Luiz Trajano de. As implicações sobre o trabalho docente após a reforma do Novo Ensino Médio a partir da experiência no Programa Residência Pedagógica - Sociologia/UFPB. **Revista Ciências do Trabalho**, Paraíba, n. 27, p. 1-7. Mai. 2025.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). In: ALTHUSSER, Louis. **Posições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 21.
- ANDRADE, Ana Paula Rodrigues de. **O projeto professor diretor de turma como instrumento de intervenção na formação cidadã**. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 229–254.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília, DF: Editora da UnB, 2010.
- ATRICON. **Problemas de infraestrutura nas escolas afetam pelo menos 14,7 milhões de estudantes**. 2022. Disponível em: [https://atrimon.org.br/problemas-de-infraestrutura-nas-escolas-afetam-pelo-menos-147-milhoes-de-estudantes/#:~:text=Foram%20analisadas%20informa%C3%A7%C3%B5es%20de%20138,53%25\)%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm%20esgoto%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm%20esgoto\)..](https://atrimon.org.br/problemas-de-infraestrutura-nas-escolas-afetam-pelo-menos-147-milhoes-de-estudantes/#:~:text=Foram%20analisadas%20informa%C3%A7%C3%B5es%20de%20138,53%25)%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm%20esgoto%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm%20esgoto)..) Acesso em: 16 jul. 2025.
- BARBOSA, V.; MENDONÇA, G. de L. **Licenciatura em Ciências Sociais**: problemas e perspectivas. Marília: UNESP, 1999. Mimeografado.
- BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de. O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: Reduccionismo, Privatização e Mercantilização da Educação Pública em Tempo de Ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 94–107, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46449.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BODART, C. das Neves; TAVARES, C. dos Santos. Os cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil: história e configurações. **Caderno de Educação**, Pelotas, n. 64, p. 1-26, 26 jan. 2021.

BOMENY, Helena M. B. Educação Moral e Cívica: uma experiência de socialização política. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 151-170, 1980.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. *In*: BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, c1989. cap. 3, p. 59-74.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. n. 39. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 18-58.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. O novo ensino médio prevê a flexibilização da grade curricular por meio da oferta de itinerários formativos, inclusive o ensino profissional, e a ampliação da educação integral, com expansão da carga horária. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações

previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 nov. 2011. Edição extra.

BRASIL. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990.** Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 14247, 26 jul. 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Mapeamento da adequação docente no Brasil.** Brasília: MEC/SEB, 2022. p.77

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425 jan./mar. 2019.

CEARA. **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma.** Fortaleza: SEDUC/COPEM, 2014.

CESARINO, Leticia. **O mundo do avesso: verdade e política na era digital.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 4, p. 84-114, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment.** Nova York: Routledge, 2009.

CORREA, Lesi. **A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º Grau: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º Grau de Londrina-PR.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

DANTAS, Humberto. **Educação política: sugestões de ação a partir de nossa atuação.** Rio de

Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2017. 133 p.

DAVIS, Angela Y. **Women, race & class**. Nova York: Vintage, 1983.

DAYRELL, Juarez. **A juventude e suas escolhas**: as relações entre projeto de vida e escola. Habitar a escola e as suas margens, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p.703-725, out. 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

EDER, Klaus. As sociedades aprendem, mas o mundo é difícil de mudar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 53, p. 5-27, 2001

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p.41-53, 2018.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FODRA, Sandra Maria; NOGUEIRA, Mara Ephigênia Cáceres. O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 251-261, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Cristina Leal; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Movimentação**, v. 3, n. 5, p.39-55, 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária**: uma questão das Ciências Sociais no Brasil-anos 40 e 50. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GOMES, Aracele Barbosa et al. Novo ensino médio e o ensino de sociologia: os reflexos dessa mudança no currículo das escolas de ensino integral na paraíba. **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

GOMES, Daniela Bezerra de Menezes. **O ensino de sociologia nos itinerários formativos das escolas de ensino médio em tempo integral no Ceará**. 2024. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

GUIMARÃES, Ulysses. **Pronunciamento do encerramento dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte**. Diário da Assembleia Nacional Constituinte, v. 2, n. 308, p. 14380-14382, 1988.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. Petrópolis: Vozes, 1992. (Coleção Pensamento Humano).

HIDALGO, Angela M.; SILVA, Ileizi L. F. (Org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2019**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual 2023**. São Paulo. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>. Acesso em: 25 de julho de 2025

IPECE. **Ceará é o 1º do Nordeste na oferta de alimentos não adquiridos em cantinas para estudantes**. Governo do Estado do Ceará, 6 jan. 2022. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2025.

KANTOR, Iris; MACIEL, Débora A.; SIMÕES, Júlio Assis (Org.). **A Escola Livre de Sociologia e Política**: anos de formação 1933-1953: depoimentos. São Paulo: Sociologia e Política, 2009.

KASPARI, Tatiane; FREITAS, Ernani. Quem conhece aprova? Análise discursiva da propaganda governamental do Novo Ensino Médio. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, n. 18, v. 3, p. 295-312, 2017.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola**: A percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

KRAWCZYK, N. R. Reflexão sobre alguns desafios no Ensino Médio no Brasil Hoje.

**Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 41, p. 754-771, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, Olavo. **O ensino de ciências sociais na escola média**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARCOCCIA, Patrícia; SOUZA, Rodrigo; PEREIRA, Maria de Fátima. Processos de reintegração de posse das escolas ocupadas pelos estudantes no Paraná: a ideologia burguesa do aparelho judiciário e policial. **R. Katál., Florianópolis**, v. 22, n. 2, p. 274-382, mai./ago. 2019.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania, classe social e status. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. *In*: MARSHALL, Thomas Humphrey; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e classe social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-110.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de et al. Conceitos, práticas de educação ambiental e formação cidadã na escola. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 185-197, 2018.

MEUCCI, Simone. **Os manuais de sociologia de 1931 a 1940**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2000.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Amaury. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? **Revista de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 50-53, abr. 1999.

MORAIS, Maria da Piedade; MATTOS, Enid Rocha Andrade de. A seguridade social na Constituição de 1988: avanços e limites. *In*: ANANIAS, Patrus; ZAMA, Cezar (Org.). **20 anos da Constituição Cidadã**: avaliação e desafios da participação social. Brasília, DF: Ipea, 2008. p. 101-125.

MORAES, Amaury; GUIMARAES, Elisabeth; TOMAZI, Nelson. Sociologia. *In*: BRASIL. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

MORAES, Amaury César; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. *In*: BRASÍLIA. MEC. SEB. Depto. de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2004.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES, Campinas**, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 109–129, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.760.

OLIVEIRA, B.; SOUZA, W.; PERUCCI, L. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial,, p. 47–76, 201 dez. 2018.

PENTEADO, Heloisa Dupas. O sociólogo como professor no ensino de 1.o. e 2.o. grau. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 7 n. 2, P. 85-96, 1981.

ROCHA, Enid. A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. *In*: VAZ, Flávio Tonelli; MUSSE, Juliano Sander; SANTOS, Rodolfo Fonseca dos (coord.). **20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafio da seguridade social**. Brasília: Anfip, 2008. p. 131-148.

ROCHA, Fernanda Lemos. **A sociologia vai ao cinema: o uso do audiovisual como recurso didático na aula de sociologia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Catálogo de Eletivas**. CEARÁ: SEDUC/CE, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.go>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Catálogo de Trilhas de Aprofundamento**. CEARÁ: SEDUC/CE, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br> Acesso em: 6 fev. 2023.

SILVA, Ileizi Fioreli. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p.403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, H. F. A. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262–283, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SILVA, Karen; BOUTIN, Aldimara. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p, 521-534, jul./set. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília - DF: v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **A interdisciplinaridade e a formação cidadã em uma escola pública de Fortaleza-CE**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 429 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URPIA, Maria de Fátima Mota. Entrevista e Palestra/Conferência de Paulo Freire às margens do Velho Chico, nos idos de 1986. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 7, p.11-49, 2020. ISSN 2317-6571.

VIDAL, E. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S.; AVELAR, D. M. L. de. A reforma do ensino médio no Ceará: diversification of supply, equity and local contexts. **Retratos da Escola**, Fortaleza, v. 16, n. 35, p. 337–356, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1470.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Londres, v. 16, p. 609–623, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&p](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&p). Acesso em: 16 jul. 2025.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

**APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO ENTREVISTA PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL  
PROFa. CAMILLA COSTA**

Prezado(a) professor(a), agradeço por aceitar participar desta entrevista. Esta conversa faz parte da minha pesquisa de mestrado, que busca analisar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no ensino da disciplina de Formação Cidadã no contexto escolar.

As informações coletadas serão analisadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e pedagógicos, contribuindo para a melhoria das estratégias de ensino dessa disciplina. Sinta-se à vontade para trazer suas experiências, desafios e sugestões. É garantido o anonimato de sua identidade.

Caso esteja tudo em acordo, poderemos iniciar a entrevista.

#### 1. Identificação

Para iniciar, peço que informe seu nome e confirme se autoriza a utilização desta entrevista para fins de pesquisa.

Poderia partilhar sua formação acadêmica e quais disciplinas leciona atualmente?

#### 2. Contextualização da Experiência

Poderia relatar brevemente sua experiência docente, especialmente no ensino da disciplina de Formação Cidadã?

Caso tenha atuado como diretor(a) de turma, poderia partilhar como essa experiência influenciou sua prática pedagógica?

#### 3. Principais Dificuldades

Quais são os principais desafios pedagógicos e institucionais que você enfrenta ao ensinar na disciplina de Formação Cidadã?

Você costuma abordar temas como direitos, cidadania e sistema político? Há desafios específicos que dificultam a aprendizagem ou a participação dos alunos?

#### 4. Material Didático

Quais materiais didáticos você utiliza para ensinar Formação Cidadã? Caso não utilize um

material específico, como realiza a adaptação dos conteúdos para a realidade da sua turma?

Na sua experiência, há alguma deficiência em relação aos materiais didáticos disponíveis para o ensino dessa disciplina?

#### 5. Metodologias de Ensino

Quais metodologias pedagógicas você adota no ensino de Formação Cidadã? Poderia destacar aquelas que considera mais aplicáveis e eficazes?

Quais estratégias você utiliza para estimular o interesse e a participação dos alunos nos temas abordados?

Quais estratégias e instrumentos de avaliação você utiliza para mensurar a aprendizagem dos alunos na disciplina de Formação Cidadã?

Há outros aspectos sobre sua experiência no ensino de Formação Cidadã que considera relevantes para esta pesquisa?

#### 6. Sequência Didática

Na sua percepção, a proposta apresentada é viável e aplicável ao contexto escolar em que atua?

Quais aspectos poderiam ser ajustados para tornar a proposta mais coesas as realidades dos alunos e professores?

Os exemplos e dinâmicas sugeridos são adequados à realidade dos seus alunos? Caso contrário, o que poderia ser aprimorado?

Sinta-se à vontade para partilhar suas percepções!

Agradeço imensamente por sua participação e contribuições. Reitero que todas as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo a confidencialidade dos dados.

Caso tenha interesse, posso compartilhar os resultados finais da pesquisa

## **ANEXO A - POEMA ELABORADO POR UM ESTUDANTE DE PRIMEIRO ANO DO ENISNO MÉDIO, SOBRE DEVERES DE UM CIDADÃO**

Os deveres de um cidadão, Devem ser muito bem cumpridos

Não adianta dizer que “não”, E não podem ser infringidos.

O dever de respeitar as leis O seguindo feliz ficarei.

Temos o dever de educar E inteligente vou ficar.

Respeitar os nossos direitos iremos ficar satisfeitos.

São os direitos do cidadão Não adianta dizer que “não”.

## **ANEXO B - TEXTO ELABORADO POR UM ESTUDANTE DE PRIMEIRO ANO DO ENISNO MÉDIO, SOBRE DEVERES DE UM CIDADÃO**

### **Deveres do Cidadão**

Os deveres do cidadão na sociedade. Quando falamos sobre cidadania, muitas vezes pensamos só nos direitos que temos, como estudar, ter saúde e ser bem tratado. Mas os deveres do cidadão também são muito importantes para que a sociedade funcione bem e para que todos possam viver melhor.

Entre os principais deveres, estão respeitar as leis, cuidar do ambiente e tratar as pessoas com respeito. Coisas simples como jogar o lixo no lugar certo, respeitar os mais velhos, ajudar quem precisa e não furar filas já mostram que a gente se importa com o outro e com o lugar onde vive. Também é nosso dever votar quando chegar a hora, porque isso ajuda a escolher líderes melhores para o país.

Outra coisa importante é participar da comunidade, seja na escola, no bairro ou até mesmo nas redes sociais. Quando a gente dá opinião com respeito, ajuda em projetos e pensa no coletivo, estamos cumprindo nosso papel de cidadão.

Em resumo, ter direitos é muito bom, mas é preciso lembrar que também temos deveres. Se cada pessoa fizer a sua parte, a sociedade fica mais organizada, mais justa e mais fácil de



**ANEXO D - EXEMPLO DE PROJETO DE LEI ELABORADO POR ESTUDANTES.****Modelo Projeto de Lei**

Câmara Municipal de Caucaia

Projeto de Lei Nº 4258/2025

Autor(a): Aglaiza dos Santos Rodrigues, Anna Karoline Coelho Lima, Luanna Gabriely de Sousa Martins, Mayra Martins da Silva, Rayssa Ingrid de Lima Bezerra

**Ementa**

Dispõe sobre a criação do Programa Espaços de Juventude e Cidadania no município de Caucaia, destinado à promoção de cursos profissionalizantes, atividades esportivas, culturais e de convivência comunitária e dá outras providências.

**Justificativa**

Este projeto de lei tem como objetivo criar centros comunitários em pontos estratégicos de cada distrito de Caucaia, voltados para a juventude. A proposta busca oferecer oportunidades de capacitação, esporte, cultura e acompanhamento psicossocial, como forma de inclusão social e prevenção da violência. A proposta busca atender às demandas da população e melhorar a qualidade de vida da comunidade. A iniciativa é baseada em dados, necessidades locais e diálogo com os cidadãos.

**Artigos**

Art. 1º - Fica instituído no município de Caucaia o Programa Espaços de Juventude e Cidadania, com a finalidade de criar oito (8) centros comunitários, um em cada distrito, voltados à formação, inclusão social e prevenção da violência entre crianças, adolescentes e jovens.

Art. 2º - Os Espaços de Juventude e Cidadania terão como objetivos principais:

I – oferecer cursos profissionalizantes e oficinas educativas que estimulem a inserção no mercado de trabalho;

II – promover atividades esportivas e culturais como forma de inclusão social e desenvolvimento pessoal;

III – disponibilizar acompanhamento psicossocial e orientação vocacional;

IV – fortalecer os vínculos comunitários e reduzir a vulnerabilidade juvenil à violência.