

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA



CENTRO
UNIVERSITÁRIO
PORTO

**Centro Universitário do Porto
Universidade Lusófona
Mestrado em Ciências da Educação**

**Educação Para a Cidadania: do Currículo à Formação Para o Pensamento Crítico e
Autonomia Intelectual dos Estudantes do Ensino Médio no Estado de Goiás**

Orientado pela Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Wallas Araújo Sobrinho

2024

Wallas Araújo Sobrinho

**Educação Para a Cidadania: Do Currículo à Formação Para o Pensamento Crítico e
Autonomia Intelectual dos Estudantes do Ensino Médio no Estado de Goiás**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto.

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto no dia 02.07.2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 855/2024, de 17 de junho de 2024, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional, perante o júri com a seguinte composição:

Presidente: Profa Doutora Maria Irene Figueiredo, por delegação da Diretora do Ciclo de Estudos;

Arguente: Profa. Doutora Maria Elisabete Guedes Pinto da Costa;

Orientadora: Profa. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins.

Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto
Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto
Porto
2024

AGRADECIMENTOS

Aqui torno público meu manifesto de gratidão infinita inicial e especialmente a DEUS, que me concedeu luz, serenidade, saúde e, sobretudo fé, para encarar jornadas e chegar ao final desse Trabalho. Gratidão ao meu pai Enivaldo Araújo Sobrinho e a minha mãe Dineide Martins Salgado, os quais sempre acreditaram em mim, e foram os responsáveis por apoiar-me em todos os momentos, a saber, de cansaço, acreditar nas minhas potencialidades, por ter mostrado que sou muito mais do que eu mesmo acreditava. Muito obrigado! A minha companheira de vida, Lara Sousa de Oliveira Araújo, por sua paciência, por diversas palavras de apoio nos momentos em que essa caminhada parecia impossível de ser finalizada. A minha filha Luísa Lara Oliveira Araújo pelo carinho, pelo seu carisma encantador e, por ter me oportunizado ser pai e enxergar a vida com mais amor. Gratidão a Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, que desempenhou com maestria e paciência o papel de a orientadora e amiga dedicada, eficiente e acima de tudo companheira e compreensiva para com as minhas limitações de tempo e intelectualidade. Gratidão por tudo, sobretudo pela partilha de conhecimento. Sigo agradecendo à Universidade Lusófona do Porto e ao Colégio Estadual Josino Silva, que de prontamente apoiaram essa investigação, tornando-se bases institucionais para o desenvolvimento deste trabalho e à produção de conhecimento a partir dele. Por fim, agradeço ao Sistema Educacional e a Ciência pela oportunidade de aprendizado em seu complexo universo de transformações cuja compreensão torna-se necessária à nossa própria sobrevivência. Ressalto que o processo foi desafiador, mas posso dizer com convicção que a partir dele pude evoluir pessoal, social e intelectualmente.

RESUMO

Este trabalho analisou o envolvimento dos atores educativos na Educação para a Cidadania participativa, através de estratégias curriculares promotoras do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes de uma escola pública de Ensino Médio localizada em Amaralina - Goiás. A nova Base Curricular estabelece que os Estados da Federação – observados princípios e diretrizes nacionais – estructurem seus Currículos conforme demandas regionais e locais. Considerando a formação do senso crítico no Ensino Médio objetiva-se integrar temáticas sociais, políticas, econômicas, ambientais e outras, de maneira que a escola se torne um espaço de socialização, sensibilização e formação para a cidadania. Partindo da revisão da literatura delineou-se um estudo de caso simples e utilização de metodologia mista realizada numa escola de Amaralina - Goiás. Como estratégia quantitativa, analisaram-se respostas a um questionário aplicado a alunos participantes da pesquisa. Como estratégia qualitativa, analisaram-se documentos orientadores da escola em análise, bem como, de forma descritiva, às entrevistas realizadas à diretora, à coordenadora pedagógica e aos docentes. Os resultados atestam lacunas à compreensão discente sobre conceito e formas de materialização às proposições curriculares sobre autonomia intelectual e pensamento crítico. Igualmente diagnosticou-se por parte do Estado no que se refere à valorização e atualização do professor.

Palavras-Chave: Autonomia; Currículo; Educação para a Cidadania; Ensino Médio; Pensamento crítico.

ABSTRACT

This work analyzed the involvement of educational actors in participatory Citizenship Education, through curricular strategies that promote critical thinking and intellectual autonomy of students at a public high school located in Amaralina - Goiás. The new Curricular Base establishes that the State of the Federation – observing national principles and guidelines – structure your Curricula according to regional and local demands. Considering the formation of critical sense in high school, the aim is to integrate social, political, economic, environmental and other themes, so that the school becomes a space for socialization, awareness and training for citizenship. Starting from the literature review, a simple case study was outlined using a mixed methodology carried out in a school in Amarelina - Goiás. As a quantitative strategy, responses to a questionnaire applied to students participating in the research were analyzed. As a qualitative strategy, guiding documents from the school under analysis were analyzed, as well as, in a descriptive way, the interviews carried out with the principal, the pedagogical coordinator and the teachers. The results attest to gaps in student understanding of the concept and ways of materializing curricular propositions on intellectual autonomy and critical thinking. It was also diagnosed by the State regarding the appreciation and updating of teachers.

Keyword: Education for Citizenship; Curriculum; Critical thinking; Autonomy; High school.

SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CEDIC	Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCGO	Documento Curricular do Estado de Goiás
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GO	Goiás
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QE	Questão Extra
SISU	Sistema de Seleção Unificada

UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAN	Centro Universitário Alfredo Nasser

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
1 Capítulo 1- Educação Para a Cidadania: Do Currículo ao Pensamento Crítico e Autonomia Intelectual. Erro! Indicador não definido.	
1.1 Breve contextualização histórica da Educação no Brasil.....	14
1.2 Cidadania e educação: revisitando conceitos	17
1.3 Currículo.....	20
1.4 Pensamento crítico.....	23
1.5 Autonomia intelectual	26
1.6. A comunidade educativa e a promoção da educação para a cidadania.....	29
O Gestor/diretor escolar	31
1.6.2. Docentes.....	34
1.7. A importância do projeto político pedagógico no desenvolvimento da cidadania....	36
1.8. A Importância do ensino médio para as políticas públicas brasileiras	37
1.9. Políticas públicas curriculares e reforma do ensino médio a partir da nova BNCC..	40
Capítulo 2 – Desenho Metodológico.....	42
2.1. Problemática.....	42
2.2 Pergunta de partida	43
2.3 Objetivos.....	43
2.4 Opções e estratégias metodológicas.....	44
2.5 Fontes e instrumentos da coleta de dados.....	45
2.5.1 Inquérito por entrevista.....	45
2.5.2 Inquérito por questionário	46
2.5.3 Análise documental.....	47
2.6. Contextualização do estudo de caso	47
2.7 Sujeitos da pesquisa	48
2.8 Princípios éticos e deontológicos na investigação	48
Capítulo 3 - Apresentação e Análise dos Resultados	49
3.1 Documentos estruturantes.....	50

3.1.1 Regimento Escolar	50
3.1.2 Projeto Político Pedagógico - PPP	52
3.1.3. Estrutura Curricular e Documento Curricular de Goiás	54
3.2. Entrevista aos professores	55
Caracterização dos entrevistados	56
Percepções dos docentes.	56
3.3. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário	72
3.3.1. Caracterização dos alunos inquiridos	73
3.3.2 Percepções dos alunos sobre a Aprendizagem para a cidadania	77
3.3.3. Ambiente à argumentação, Forma e Modo de trabalho.....	82
3.4. Temas considerados importantes à educação e à cidadania	85
Considerações Finais	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	97
APÊNDICE I	104
APÊNDICE II	108
APÊNDICE III.....	109
APÊNDICE IV	112
APÊNDICE V.....	115
ANEXO I.....	118
ANEXO II	121
ANEXO III.....	122

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Idade dos alunos do 1º ano.....	74
Gráfico 2 Sexo dos alunos do 1º ano.....	74
Gráfico 3 Idade dos alunos do 2º ano.....	75
Gráfico 4 Sexo dos alunos do 2º ano.....	75
Gráfico 5 Idade dos alunos do 3º ano.....	76
Gráfico 6 Sexo dos alunos do 3º ano.....	76
Gráfico 7 Panorama Geral das Percepções discentes “Educação para a Cidadania.....	78
Gráfico 8 Argumentação, modo e forma de trabalho. (1º Ano)	82
Gráfico 9 Argumentação, modo e forma de trabalho. (2º Ano)	83
Gráfico 10 Argumentação, modo e forma de trabalho. (3º Ano)	84
Gráfico 11 Percepções 1º Ano.....	85
Gráfico 12 Percepções 2º Ano.....	86
Gráfico 13 Percepções 3º Ano.....	87

INTRODUÇÃO

O Direito à Educação inclui um conjunto de direitos basilares consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu art. 6º. A partir desse ano de 1988, a educação passou a incluir os direitos sociais, formando a segunda dimensão dos direitos fundamentais. Essa dimensão é marcada por uma ação positiva do Estado na garantia de necessidades mínimas, na promoção da igualdade e na procura pela justiça social. (Torres 2003).

Na procura da promoção de melhorias no Ensino Médio, publicou-se em 2016 e 2017, a Medida Provisória nº 746, e a Lei nº 13.415/2017, propondo alterações nesta etapa do ensino.

A reforma do Ensino Médio desenvolveu-se sob o objetivo de promover mudanças curriculares, no que tange à criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à reorganização dos conteúdos consoante os diferentes itinerários formativos. Essas alterações foram alvo de duras críticas por parte da sociedade civil, sobretudo de especialistas em educação, acadêmicos e alunos. Não obstante esta contestação, a reforma foi aprovada e encontra-se em fase de implementação.

Na verdade, a Reforma do Ensino Médio, criada pela Lei n.º 13.415/2017 e a elaboração da BNCC, foram acompanhadas por uma ampla campanha publicitária por parte do governo de Temer:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (Lei nº 13.415, 2017).

Esse discurso articula itinerários formativos, flexibilidade, mercado de trabalho, sonhos, participação democrática, mudanças no ENEM, aproximação do currículo com a realidade do

aluno, direitos de aprendizagem e protagonismo dos adolescentes. Com a reforma e a nova base curricular, cada Estado da federação poderá organizar o currículo na sua rede de escolas considerando a flexibilidade da BNCC para atender as demandas dos jovens, que a partir dela, ampliarão as chances de fazer suas escolhas à inserção no mercado de trabalho e à construção do projeto de vida.

No âmbito prático, a substituição da organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com destaque para cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, busca uma formação mais próxima à inserção do jovem no mercado de trabalho, elencando como segundo plano a função de formação para a cidadania, prevista na LDB nº 9.394/96.

Considerando a formação do senso crítico no Ensino Médio são exploradas a partir das circunstâncias do processo ensino e aprendizado com possibilidade de interligar com as temáticas sociais, políticas, econômicas, ambientais e outros. Assim, a escola se torna um espaço de socialização, sensibilização e formação para a cidadania, com o intuito de formar cidadão críticos e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos, contemplando assim o principal objetivo da educação. O alcance do referido objetivo está diretamente vinculado à harmonia entre os atores estruturantes da relação educacional, a saber, Estado (através das instituições educacionais) e família.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal/88, estabelecia a Educação como direito social dos brasileiros, dever do Estado e da família, objetivando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”.

Considerando a reforma do Ensino Médio a partir da Nova BNCC e de acordo com a fundamentação anteriormente explicitada, formulou-se a seguinte **questão de partida**, que direcionou a pesquisa:

- Como potenciar uma educação para a cidadania, partindo das Novas Diretrizes Curriculares, a fim de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio no Estado de Goiás?

Em concordância com o exposto, enuncia-se o **objetivo geral**:

- Analisar o envolvimento dos atores educativos na educação para a cidadania participativa, através da aplicação curricular de estratégias promotoras do

pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Amaralina, Goiás.

Este estudo apresenta-se a partir de um estudo de caso simples com recurso a uma metodologia mista. Globalmente, este trabalho envolve 71 (setenta e um) participantes, a saber, 63 (sessenta e três) alunos das três séries do Ensino Médio, 06 (seis) docentes, 01 (um) coordenador pedagógico e 01 (um) Diretor da escola.

A investigação conjuga a análise descritiva de diversos documentos, a saber, Projeto Político Pedagógico, Planos de Ensino e Legislação relacionada, bem como com entrevistas ao diretor, ao coordenador e aos 06 docentes da instituição em análise, e aplicação de um inquérito por questionário aos alunos das séries em questão.

A estruturação do trabalho começa com um capítulo do enquadramento teórico, articulando-se com mais dois capítulos, referentes ao estudo empírico.

No **Capítulo 1**, apresentam-se informações sobre o processo histórico da educação brasileira, concepções e abordagens relacionadas à relação entre Cidadania, Currículo, Pensamento Crítico e Autonomia Intelectual. No mesmo capítulo constam informações sobre a desenvoltura da “comunidade educativa” e a promoção da educação para a cidadania.

No **Capítulo 2**, intitulado “**Metodologia do Estudo**”, apresentam-se a problemática, a pergunta de partida, os objetivos, e ainda as opções e estratégias metodológicas. Foi justificada a seleção de uma metodologia e identificadas as fontes e os instrumentos de recolha de dados. O capítulo termina com a contextualização da instituição escolar em estudo, a descrição da amostra e dos sujeitos da pesquisa.

No **Capítulo 3** procederam-se à **apresentação, análise e discussão dos resultados**, a partir do questionário realizado aos alunos, bem como a entrevista ao Diretor da escola e a um coordenador. A conjugação destes dados com a análise dos referidos documentos possibilitou a triangulação dos resultados, para uma visão mais abrangente e aprofundada do papel da escola na preparação da educação para a cidadania.

Por último, apresentam-se as **Considerações Finais**, seguindo-se as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

Capítulo 1- Educação Para a Cidadania: Do Currículo ao Pensamento Crítico e Autonomia Intelectual.

1.1 Breve contextualização histórica da Educação no Brasil

O processo educacional no Brasil passou por inúmeras transformações. Conforme Niskier (2001), entre 1549 e 1759 a educação brasileira desenvolveu-se sob os parâmetros jesuítas, dando início à formalização do processo educacional pautado em técnicas de repetição, memorização, provas periódicas, na evangelização, e na unificação disciplinar e de conteúdo.

Em 1759, tem-se a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (Secretário do Reino), através do confisco dos bens e fechamento dos seus colégios. Tal pode ser compreendido como a primeira reforma no sistema de educação brasileiro que, objetivava abolir a influência jesuíta, assim como o sistema desenvolvido por eles:

“A organicidade da educação jesuíta foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos através de suas famosas “aulas régias”, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, Franciscanos e Carmelitas”. (Niskier, 2001, p.34).

Em 1808, a mudança da família real para o Brasil, trouxe impactos na educação brasileira quando do surgimento de novas demandas a partir dos anseios de D. João VI no âmbito militar. Entre 1808 e 1821 refundou-se a Academia Militar das Agulhas Negras, instituíram-se duas Escolas de Medicina (uma no Rio de Janeiro e outra em Salvador) e a Imprensa Régia, ou seja, primeira imprensa oficial e primeiro jornal impresso do país (Vilela, 2009).

É possível compreender que tais mudanças acarretaram transformações culturais, inclusive no âmbito da disseminação, acesso e interpretação da informação aos indivíduos letrados, o que por sua vez contribuiu diretamente para as transformações políticas a partir de 1822 (início do período imperial).

Conforme Vilela (2009) - sobre o período 1822 / 1889 (Brasil Império) - ocorreu a proclamação da independência do Brasil e a outorga da primeira constituição do país (1824), a Constituição da época, estabelecia a partir do artigo 179 como direito dos cidadãos, a instrução primária gratuita. A sanção do direito nasce paralela à escassez de professores, o que por sua

vez acarreta a adoção do método “Lancaster”, através do qual - sob a vigilância de um inspetor - o processo ensino aprendizagem era conduzido por um dos alunos, especificamente treinado para isto.

Surgem através de Decreto, os graus de instrução distribuídos em pedagogias, liceus, ginásios e academias, a exigência de seleção para professores, escolas para meninas e duas faculdades de direito (1827) atreladas ao intuito de formar legisladores e administradores públicos para não necessitar importar serviços. (Vilela, 2009)

A República Velha (1889-1929) trouxe a Reforma Benjamin Constant, que alinhada à Constituição Federal vigente, pautava-se nos princípios da liberdade e da laicidade educacional e efetivação da gratuidade primária escolar (Brasil, 1929).

Compreendidas neste período tem-se a Reforma Viária (1911) transcendendo a Reforma Benjamin ao propor mais que o preparo para um nível seguinte, bem como a Reforma João Luiz Alves (1925) pautando-se no viés Moral Cívico e propondo o combate aos protestos estudantis contra o presidente Arthur Bernardes. O cenário político brasileiro vivenciou nesta década o Movimento dos 18 do Forte, a Semana de Arte Moderna, Instituição do Partido Comunista, a Rebelião Tenentista e os anos da Coluna Prestes (1924-1927). (Vilela, 2009).

Vilela (2009) tece considerações acerca da relação Mercado e Educação, observando que durante a Segunda República, a partir da Revolução de 1930 e as transformações no modelo de produção, o Mercado inicia seus impactos na Educação, quando da exigência por mão-de-obra especializada, levando o Estado brasileiro a direcionar esforços à qualificação profissional dos estudantes.

As transformações demandam estratégias de ordem organizacional na educação, como por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), seguida de diversos Decretos à reorganização do ensino secundário. Dallabrida define esse processo como Reforma Francisco Campos, ressaltando que:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas

medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (Dallabrida, 2009, p. 185).

A educação como direito de todos, surge em 1934 (CF/34) observados os papéis da família e do Estado neste processo. Década em que foi instituída a Universidade de São Paulo a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) e a Universidade do Distrito Federal DF em 1935, no Rio de Janeiro (Brasil, 1934).

Em 1937, a outorga de uma nova Constituição Federal não altera a relação político-educacional-mercadológica, que permanece e se intensifica no ensino profissional. Tem-se então uma dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo o primeiro para os mais abastados e o segundo para os indivíduos desfavorecidos. Em termos estruturais tinha-se o ensino composto por quatro séries primárias, quatro ginasiais, e três colegiais (clássico ou científico). É válida a menção de que, conforme Vilela (2009), o modelo científico concentrou noventa por cento dos alunos.

Entre 1946 e 1963, as previsões constitucionais torna obrigatório o ensino primário, assim como a União a competência de legislar sobre a educação em suas bases e diretrizes (Brasil, 1946).

Na década de 1960 foram reprimidas as perspectivas de evolução educacional brasileiras sob uma gestão antidemocrática espelhada nos moldes do governo (militar). Aos professores e estudantes oponentes da ideologia antidemocrática, demissão, prisão e morte. As invasões e fechamentos de instituições educacionais e de apoio a movimentos estudantis predominaram neste período, para enfraquecer os opositores e ainda silenciá-los a partir do decreto-lei 477/64.

O ano de 2017 foi marcado pelos conflitos de compreensão e interpretação acerca dos rumos e bases da educação a partir da Reforma Educacional estabelecida, conforme texto da lei 13.415/2017.

Ao longo da história da educação brasileira, percebem-se inúmeras alterações na legislação sob o intuito ou justificativa de aprimoramento do processo, seja por qualidade, seja por adaptação e/ou diálogo como o Mercado. Neste sentido, o ex-conselheiro do Conselho

Nacional de Educação, Francisco Cordão afirma essas alterações como desnecessárias, por compreender que as mudanças demandadas relacionam-se com a realidade e não com a lei.

1.2 Cidadania e educação: revisitando conceitos

O termo cidadania é uma prática e um status construído socialmente e que adota várias formas, dependentes dos distintos contextos sociais. (Costa & Ianni 2018).

O conceito remonta à Antiguidade Clássica. A cidadania, na Grécia antiga, estava ligada à noção de cidade-estado. Ser cidadão, na época, era um privilégio de poucos. Estavam excluídos deste privilégio, mulheres, estrangeiros, povos submetidos e escravos Pedrosa (2010). No que se refere ao gênero, as mulheres viviam à margem da vida pública, no espaço doméstico, sob a dominação masculina. Guarinello (2003) observa que, geralmente, a comunidade baseava-se no respeito pelos mais velhos, sendo governada pelo Conselho de Anciãos.

Covre (2002), observa que, embora restrita, a democracia direta, sobretudo em Atenas, fora capaz de promover exercícios de direitos e deveres na esfera pública, constituindo-se, como um processo civilizacional. Seguindo a tradição grega, no império romano eram igualmente excluídos da política os não nobres e os estrangeiros.

Conforme Luz (2007), a Idade Média, com a chegada do feudalismo, a religião assume grande importância, relegando para segundo plano a cidadania. Nesta altura o exercício do poder ocorria de forma hierárquica e incontestável. Esta situação só foi alterada no século XV, com a criação dos estados nacionais, onde ressurgiu a noção de estado centralizado e, com ele, a clássica visão da cidadania, ligada aos direitos políticos.

Sobre o conceito de cidadania, Capucha (2000), afirma mudanças ao longo do tempo, sobretudo no século XVIII, fruto das revoluções americana e francesa. Ligadas ao caráter revolucionário da burguesia que acreditava que todos os homens nascem livres e detentores de direitos, estas revoluções geraram as bases para um novo modelo de poder político e aproximaram o conceito de cidadania ao conceito de Estado-nação. Para Bobbio (2004), a luta pela liberdade, no contexto do absolutismo francês, marca o aparecimento do conceito de cidadania moderna e ganha a perspectiva liberal ao ligar-se à ideia de liberdade contra o poder, o que a distingue da liberdade na Grécia Antiga, em que era ligada à liberdade de participação no poder.

Porém, conforme assinala Sousa (2018), embora o conceito de nacionalidade passasse a estar ligado ao conceito de cidadania, as desigualdades económicas e sociais prosseguiram, mesmo partilhando a mesma nacionalidade. E só após a Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) fica assente como condições para o exercício de uma cidadania plena por parte de todos os povos e nações, o direito à liberdade, à igualdade e à garantia dos direitos humanos.

Fonseca (2015) define cidadania como uma atitude pública, que prevê as implicações consequentes de uma vida em sociedade e, que para ser conseguida, tem de ser vivida de forma coletiva. De forma mais simples, Martins e Mogarro (2010, p. 187) afirmam que a cidadania é um “conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade” e assim adopta o nome de cidadão.

Não obstante, Fonseca (2015) refere que o cidadão atual apresenta muita apatia face ao meio envolvente tornando-se dependente de uma “sociedade democrática, politicamente autónoma” (Idem, p. 216).

Desta forma observa-se a percepção de Costa e Ianni (2018) em relação ao princípio de igualdade estar presente no conceito de cidadania, uma vez que é compreendido como a condição que garante aos indivíduos, membros plenos de uma comunidade, direitos e deveres iguais, liberdades e limitações.

Com a globalização e o consequente desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a sociedade sofreu profundas transformações, alterando a nossa forma de viver. Como consequência, a forma mais adequada de cidadania praticada nas sociedades atuais, é a cidadania múltipla, conforme percebem Nogueira e Silva (2001). As sociedades passaram a interligarem-se, através de uma rede mundial de computadores, sobre a qual Patrocínio (2004, p.10) declara “a tecnologia digital perpassa toda a sociedade e a vida atual tornando-a uma vida potencialmente mais interativa”.

Esta sociedade global veio oferecer ao cidadão a hipótese de se tornar mais atuante, considerando que, para além de desenvolver uma consciência cívica global, permite-lhe participar em novos espaços de debate, o que vem alterar a ideia de espaço público. Assim, Vidigal (2003) compreende que a internet possibilita a todo o cidadão criar um espaço de opinião e debate sobre qualquer assunto do seu interesse através de blogues, fóruns de discussão, redes sociais, chats, entre outros. Algumas destas redes virtuais apresentam

especificidades semelhantes às de uma comunidade, embora com a partilha do mesmo espaço físico.

Desde o surgimento da noção de cidadania que a educação lhe está associada. Neste sentido, Teodoro (2020) entende que cada vez mais se torna necessária uma educação inclusiva, com base na transformação e no desenvolvimento total do cidadão sustentada em valores de cidadania, próprios de uma sociedade democrática.

Patrocínio (2008, p. 4) também observa que a globalização e a proliferação novas tecnologias de informação e comunicação estão intrinsecamente ligadas à sociedade atual, fazendo com que o conceito de cidadania não tenha “uma dimensão ligada exclusivamente ao espaço residencial ou nacional, mas apresenta um sentido mais global, mais universal, o que advém do intenso uso das redes infocomunicacionais”. Isto é, passamos igualmente a ter uma cidadania digital.

A Educação continua a ser importante na formação ética comportamental, ligada ao exercício pleno dos direitos e garantias pessoais, bem como o cumprimento dos seus deveres, tanto no mundo real quanto no mundo virtual. Através da educação, o cidadão sabe respeitar os limites do exercício dos seus direitos. O avanço tecnológico é observado por Chalita (2004) como um dos fatores capaz de levar a educação a rasgar a barreira do tradicionalismo educativo e a inovar as suas práticas. Torna-se obrigatória uma transformação pedagógica e, principalmente curricular, de forma a atender os jovens cidadãos, nativos digitais.

Torna-se cada vez mais necessária uma nova prática educacional com novas habilidades e competências que o tornem um aluno-cidadão ciente dos seus direitos e deveres. Como tal, o desenvolvimento da cidadania faz da educação para a cidadania um assunto importante na sociedade atual. Medel-Añonuevo e Mitchell (2003, p.11) compreendem que a educação para a cidadania deve ser incentivada uma vez que “a virtude cívica não se desenvolve naturalmente, tal como a compreensão dos direitos dos cidadãos, deve ser desenvolvida e encorajada”.

A formação cidadã é, sob a percepção de Fonseca (2001), um dos pilares da aprendizagem escolar para crianças e jovens, uma vez que, na escola que são encontradas as ferramentas necessárias para desenvolver as suas habilidades cognitivas e a sua formação ética. Neste sentido Nogueira e Silva (2001) assinalam que a formação para a cidadania constitui a parte do currículo transversal, que se configuram como espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência dos alunos como componente elementar no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes.

Exige-se cada vez mais dos jovens, habilidade na gestão do pensamento teórico e prático, capacidade de se adaptar à mudança e à diversidade, bem como capacidade criativa e autonomia intelectual, o que por sua vez requer da Educação a busca pela formação/orientação ao desenvolvimento de mentalidades abertas à constante obtenção de conhecimentos e ao exercício de competências de saber ser e saber fazer.

1.3 Currículo

O Brasil iniciou as suas concepções e práticas pedagógicas sob as fortes influências da tradicional formação jesuítica, ou seja, marcada pela institucionalização do ensino com fontes europeias e suas formas de produção, reprodução e hegemonia. Numa perspectiva histórica, é possível refletir sobre a existência de um currículo formal e um currículo subliminar, com aspirações à continuidade de um sistema opressor e alienador também institucionalizado. Segundo Saviani (2002), o primeiro compreende a sistematização e a divisão dos saberes, enquanto o segundo se materializa através das relações de poder que determinam a internalização de um paradigma que, para Mészáros (2008), consiste na internalização do sistema capitalista.

Em termos conceituais, Moreira e Tadeu (2011) compreendem o currículo como um documento intencional, ligado à transmissão do conhecimento social, enquanto Silva (2005, p. 150) o afirma como espaço que envolve poder, trajeto, bem como a vida das pessoas, os contextos e discursos, sendo, por isso, um documento de identidade cujo objetivo é orientar, de forma normativa, a Educação.

Ultimamente o Currículo tem ocupado lugar central nas discussões educacionais, sobretudo a partir das alterações propostas pela nova Base Nacional Comum – BNCC, observadas por inúmeros educadores como ameaça direta à criticidade, à reflexividade e à base epistemológica educacional dos indivíduos, sob a concepção estatal de ser esta uma estratégia educacional que, pautando-se na liberdade, flexibilização e profissionalização resultará no desenvolvimento econômico e redução das desigualdades sociais do país.

Sobre a Educação, Dias (2005) a afirma como uma das cinco instituições básicas da Estrutura Social, responsável pela orientação dos indivíduos sobre os papéis e normas sociais estabelecidas pela sociedade. Ou seja, tem a função de educar o indivíduo na convivência em sociedade em sua diversidade e complexidade. Nessa mesma linha, Carrara (2009) declara que

a escola deve viabilizar aos alunos e alunas implicações éticas e políticas, de modo que possam construir eles mesmos suas próprias opiniões sobre os valores e conjunturas sociais. Ainda sobre Educação, Bourdieu e Passeron (2014) tecem considerações acerca das instituições educacionais como contribuintes diretas à reprodução do contexto social e econômico. Veiga (2002), por seu turno, afirma o Currículo como instrumento de fomento ao desenvolvimento autonomia institucional no âmbito didático e, portanto, viabilizador da autonomia ideológica dos alunos e das alunas, frente à totalidade dos contextos e possibilidades.

Neste contexto, Paraskeva (2005, p. 322) assinala que o currículo “enquanto medula de todo o processo de escolarização”, tem sido privilegiado pelas políticas educativas, cuja importância tem sido apresentada pelas contínuas reformas curriculares. A “curricularização” das reformas educativas consta, na opinião de Pacheco (2008, p. 24), em modificações que não se envolvem diretamente com as transformações estratégicas e inovadoras.

Durante muito tempo, o currículo compreendeu numa compilação planificada de conteúdos, objetivos e sistemas de avaliação imbuídos, ou seja, como declaram Gouveia et al. (2020 pp. 93-94): “de uma racionalidade técnica em consonância com o mundo do trabalho, no contexto da revolução industrial”. Giroux e McLaren (2002, p. 144) fizeram parte do grupo de investigadores que reagiram contra esta ideia tradicional de trabalhar o currículo. Os autores são de opinião que escola e o currículo devem agir como “esferas públicas democráticas”, compreendendo um espaço onde é fundamental “dar voz” aos alunos e transformar os docentes em “intelectuais transformadores”.

A estrutura curricular não permite espaço à neutralidade, quando considerados os aspectos relacionais, transversal e multidisciplinar que a envolvem e a impactam.

Para Sacristã (2019), Currículo Escolar trata-se de um conjunto de matérias a serem superadas pelos alunos e alunas dentro de um ciclo, de modo a possibilitar melhorias na sociedade à transformação ou reconstrução social. Ou seja, contribui diretamente para a formação humana e ideológica dos indivíduos, assim como para a proatividade dentro da esfera social:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele

uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (Sacristán, 2000, pp.15-16).

A construção do currículo está inegavelmente envolta em questões e proposições voltadas para a orientação dos sujeitos, o que desemboca diretamente em uma interrelação entre currículo, poder e ideologia, a partir de uma perspectiva histórica que, para Freire (1986) deveria ser a do pensamento crítico libertário. Meszáros (2008), por sua vez, entende que o campo do dever ser está distante, sendo como realidade verificável a internalização do sistema capitalista, que embora não se sustente apenas através do ensino formal, o toma como forte braço para sua perpetuação. Significa dizer que o currículo não pode ser pensado e/ou desenvolvido alheio ao contexto dos sujeitos envolvidos no seu desenvolvimento. Fala-se então de currículo contextualizado.

A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e re-elaborados. Entendemos então, que o currículo, como componente pedagógico significativo, deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios e necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar). A contextualização deixa de ser um adjetivo do currículo e passa a ser um substantivo. Currículo e Contextualização são dois elementos tão imbricadamente associados, que o entendimento de um, leva ao aprofundamento do outro e vice-versa. (Meneses & Araújo, 2007, p. 4).

Assim, é válida a menção a afirmação de Souza (2020) de que a visão simplista, os conteúdos oficiais e os métodos não restringem a complexidade e amplitude de impacto do Currículo, justificando a concepção de Magendzo (2006) sobre a necessidade de cautela na elaboração do currículo em razão da “exigência ética de desvelar o jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes, discrepantes e até antagônicas” (Magendzo, 2006, p. 36).

A partir de Freire, Meszáros e Sacristán, – autores de percepção alinhada à Teoria Crítica da Educação em seu complexo sistema de relações de poder – é possível compreender a força e o papel do Currículo Escolar na legitimação ou negação de um sistema educacional proposto pelo Estado – qualquer que seja ele – ao orientar e intervir diretamente no desenvolvimento ou atrofamento da consciência crítica e da proatividade político social transformadora dos indivíduos. No entanto, pensar a nova conjuntura do currículo exige também o pensar uma nova conjuntura, postura, visões e habilidades dos profissionais que o elaboram e o executam, o que por sua vez desafia o Estado enquanto regulador e promotor da Educação a se redesenhar no sentido de adaptarem-se às novas demandas e conjunturas sociais, como tem sido ao longo da história humana.

Neste contexto e como referido, as atuais políticas educacionais concedem novos poderes à escola, outorgando a possibilidade de criação de novos projetos, de acordo com as especificidades dos contextos escolares. Na verdade, nem a escola é um espaço “despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central” (Fernandes, 2001, p. 33), nem o currículo pode ser circunscrito a conteúdos e objetivos “definidos para todos” (Gouveia, et al., 2020, p. 94). Como tal, é essencial construir uma escola apta a realizar as mudanças necessárias e “corresponder aos desafios colocados pelas novas realidades educativas”. Porém tal só pode acontecer com o empenho dos professores e da própria escola. Assim, “não é possível, por mais prescrição que possa existir, falar-se de um currículo fechado, de um currículo à prova de professores” (Pacheco, 2008, p. 23). Na sala de aula, cabe ao professor, direccionar o estudo dos seus alunos, efetuando uma gestão flexível do currículo, que atente às dificuldades e aos distintos contextos de atuação.

1.4 Pensamento crítico

Conforme Reinbolt o pensamento crítico surge a partir da insatisfação com a lógica simbólica e da percepção dos professores desta lógica à avaliação de argumentos reais enquanto insuficiente. Ou seja, surgiu sob o intuito de corrigir esta deficiência na avaliação de argumentos reais. (Reinbolt, 2010, p.37).

Segundo o mesmo autor, o pensamento crítico seria a habilidade de avaliar corretamente argumentos elaborados por outros e construir bons argumentos por si mesmo, com intuito de contribuição prática no cotidiano dos jovens com idade entre 18 e 22 anos, no que tange à

ampliação da percepção acerca dos argumentos, a saber, sua base estatística, universo, amostra e outros fatores que incidem sobre a formulação e apresentação dos argumentos e de forma paralela, sua interpretação. (Reinbolt, 2010, p. 41).

O conceito de pensamento crítico apresenta uma heterogeneidade de definições segundo diferentes modelos teóricos que consideram a sua influência no sucesso acadêmico e profissional (Halpern, 2014).

Reinbolt (2010, p. 44), observando que os argumentos podem tratar de qualquer assunto, afirma o pensamento crítico como uma habilidade geral importante quando da necessidade de decisão sobre o que acreditar e como agir. Isto é reforçado na interpretação da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) acerca da relevância do Pensamento Crítico no âmbito da vida pessoal, social e, conseqüentemente, à cidadania dos indivíduos (OCDE, 2015).

Importante ressaltar as observações de Reinbolt (2010) acerca da distinção da criticidade do pensamento crítico em relação à criticidade utilizada quando do aprofundamento e busca por compreensão e mudança, em razão deste, relacionar-se à avaliação de argumentos reais.

Dentro da psicologia cognitiva, Sternberg (2008) refere que o pensamento crítico decorre dos “processos mentais, estratégias e de representações que se utilizam para resolver problemas, tomar decisões e aprender novos conceitos”. Assim, o pensamento crítico fundamenta-se numa estratégia mental, pela qual o sujeito “atinge juízos próprios, exigindo de si mesmo um trabalho de questionamento e de análise” (Sternberg, 2008, p. 45).

Dentre a riqueza conceitual, disponível na literatura, é válida a referência à síntese apresentada por Franco (2017, p. 121), que define pensamento crítico como “uma forma superior de pensamento integrando competências cognitivas e disposições, ‘feito à medida’, por sua proposição de aplicação cotidiana, consoante a situação para aumentar a possibilidade de se alcançar o objetivo pretendido”, agregando ainda a criatividade ou pensamento criativo (Paul & Elder, 2006) .

Na verdade, o Pensamento Crítico e a criatividade estão intrinsecamente ligados, pois convergem na “flexibilidade, a apetência para a resolução de problemas, ou para o trabalho e aprendizagem colaborativos (Hamalainen & Vahasantanen, 2011).

Rocha e Fonseca (2017) acreditam que, para promover o pensamento crítico ao lado do pensamento criativo, é fundamental a “criação de ambientes e a utilização de metodologias que proporcionem abertura à experiência, e por sua vez, desenvolva a curiosidade, os interesses, a

autonomia, a autoconfiança, a sensibilidade aos problemas, a autorrealização e a perseverança, a introversão, a flexibilidade de pensamento, a independência de julgamento, o não conformismo e a tolerância à ambiguidade”.

No caso concreto do pensamento criativo, convém referir que ser criativo não significa forçosamente ter um pensamento criativo. (Gouveia, et al., 2020, p.98) mencionam que o pensamento criativo sendo um processo, é constituído por cinco fases:

1. Perceber a existência de um problema: o pensamento criativo é utilizado na solução de problemas, portanto ele só existirá perante um problema;
2. Pesquisar e armazenar dados: a capacidade de possuir dados/informações em diversos aspetos melhora a capacidade de encontrar soluções. Quanto maior for a possibilidade de acesso mental a esses dados, maior será a possibilidade da sua utilização de modo eficaz;
3. Incubação: fase em que o problema é desfocado, porém não deixa de ser reconhecido. Mentalmente poderão emergir outras possibilidades na análise das soluções;
4. *Insight* e iluminação: momento em que aparentemente ocorre a solução;
5. Avaliação ou verificação: etapa em que a solução criativa deve ser avaliada a fim de aferir a sua aplicabilidade e eficácia.

Assim, o pensamento criativo nos estudantes é “reconhecido como um processo mental que, além de utilizar a criatividade na solução eficaz de problemas, é estimulado e desenvolvido” (Idem, p. 98), admitindo que os componentes básicos para o desenvolvimento da criatividade surgem dos processos sociais, das vivências dos estudantes e dos “ambientes estimuladores”.

Sobre o pensamento crítico, utiliza-se para fins de análise, o pensamento de Mance (1996, p.14) que o afirma como a capacidade para “distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático”. Ou seja, trata-se do transcender o conhecimento de conteúdo, para questioná-lo quanto à sua base de construção e de apresentação. Significa “manejar estruturas de pensamento e resolver problemas, formando as condições básicas para o “pensar” em todos os campos, inclusive o tecnológico” (Mance, 1998, p. 14).

No entanto, Reinbolt (2010) alerta que o pensamento crítico necessita da “habilidade para ordenar fatos para sustentar ou não uma determinada visão” (Reinbolt, 2010, p. 45).

Além das contribuições práticas até aqui apresentadas, o pensamento crítico torna-se importante quando da identificação e do posicionamento dos indivíduos em relação às Falácias,

seja da Generalização Apressada, da Amostra Influenciada, ou Evidência Anedótica (Reibolt, 2010, pp. 49 - 50).

Neste entendimento, o desafio lançado às escolas, estimulando-as a se metamorfosearem em “espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, e educacionalmente mais ambiciosos e influentes”, Trindade (2018, p. 34) impõe aos docentes o uso de novas metodologias que promovam distintos estilos de aprendizagem, através de situações inovadoras, favorecendo espaço do pensamento crítico.

Deste modo, é da competência da escola saber fazer a articulação entre os programas curriculares e os projetos a desenvolver, permitindo espaços para a criatividade e para o desenvolvimento das capacidades naturais dos estudantes, “de modo a capacitá-los a se afirmarem no mundo, porque todos nascemos com enormes capacidades criativas, mas que precisam de ser desenvolvidas” (Robinson, 2016, p. 56).

A comunidade educativa detém um papel fundamental na criação de ambientes educacionais que promovam o pensamento crítico e criativo. Nesse sentido, torna-se necessária a criação de metodologias inovadoras e variadas que possam promover aprendizagens ativas e significativas aos estudantes.

Podemos assim concluir que o pensamento crítico é a força promotora da criatividade, e os dois são peças importantes “num mundo em mudança, onde é preciso estar constantemente disponível perante novas situações que exigem respostas divergentes” (Aguirre, 2005, p. 173).

Como tal, a escola e os docentes têm um papel fundamental na criação de meios educativos que promovam o pensamento crítico e criativo, considerando o saber como ponto de partida.

1.5 Autonomia intelectual

Sob a Teoria piagetiana, a autonomia intelectual perpassa imprescindivelmente pela relação dos seguintes conceitos axiais: estrutura, gênese e equilibração. Sob as concepções do mesmo autor, no processo educacional têm-se:

Uma estrutura é um sistema de transformação que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva e se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem

que estas ultrapassem suas fronteiras ou recorram a elementos exteriores. (Piaget, 1970, p.7).

A inteligência pode ser compreendida como uma estrutura que tanto é estruturada, quanto estruturante em que as transformações “vão se tornando cada vez mais vinculadas, segundo a lei da totalidade, atingindo sua forma máxima na estrutura de grupo” (Pascual, 1999, p. 4).

Confrontando-se com as teorias preformistas (alheias à gênese das estruturas), assim como ao ambientalismo (gênese sem estrutura) típicos do século XX. Piaget (1967, pp. 130-131) declara:

Não existe, na verdade, um ponto de gênese sem estrutura, pois toda gênese consiste na transformação progressiva de uma estrutura anterior sob a influência de situações novas, e toda gênese se transforma na construção de uma nova estrutura, de tal forma que toda gênese, mesmo se ela começa e se desenvolve sob o signo de desequilíbrios parciais, consiste, cedo ou tarde, numa reestruturação de uma forma de equilíbrio correspondente a esta nova estrutura.

No que tange às possibilidades de ensino voltado ao desenvolvimento da autonomia intelectual, Almeida (2002) observa como necessário o que ele denomina de “ensino mobilizador”, ou seja, de fomento à descoberta da atividade, do conhecimento adquirido anteriormente pelo aluno à apreensão da informação. No entanto, o mesmo autor ressalta que, “seu desenvolvimento pressupõe professores capacitados para aprender, pensar, conhecer e resolver problemas” (Almeida, 2002, p. 156).

Ao desenvolvimento do “ensino mobilizador” sob o qual os professores estão desafiados a “ensinar a aprender e a pensar”, bem como a “facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar”, Almeida (2002) apresenta como pistas à atuação dos professores:

- a) Treino das funções cognitivas básicas (atenção seletiva, estratégias de memorização, estratégias de representação);
- b) Facilitação da integração dos conhecimentos com ênfase no aprendizado construtivista;
- c) Métodos ativos de ensino-aprendizagem com foco em estratégias de fomento à descoberta através da percepção das possibilidades de desenvolvimento do aluno e no

desenvolvimento de “apoios eficazes” denominados por Bruner (1986) como participação guiada, e por Almeida (2002) como aprendizagem tutelar;

d) Treino das competências de estudo, ou seja, autorregulação do estudo e disponibilização de estratégias diversas que dialoguem com o conhecimento pessoal e as exigências das tarefas escolares;

e) Adequação dos padrões de atribuição e expectativas que tratam de estratégias à redução de incidência do medo de fracasso em alguns alunos, somadas à potencialização positiva dos ambientes escolares, “tornando-os condicionantes positivos da aprendizagem e da realização” (Almeida, 2002, pp. 157 - 161).

Autores como Almeida (2002), Bzuneck e Guimarães (2010) e Pascual (1999) observam a autonomia intelectual como algo que insere e vincula ao sucesso do processo de aprendizagem, o equilíbrio e bom relacionamento entre currículo e cognição sob uma perspectiva construtivista voltada à autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a cognitividade dos sujeitos, Piaget afirma a assimilação e a acomodação; como fatores de construção das melhorias e da estabilidade das estruturas educacionais num processo de equilibração majorante, que nada mais seria que um processo de construção do conhecimento a partir do equilíbrio entre o conteúdo de ensino, a vida, as realidades, núcleos sociais e outros fatores que podem incidir e impactar sobre a percepção, leitura de mundo e inteligência dos indivíduos, estando relacionada aos ritmos, regulações e reversibilidade. Neste sentido Piaget (1967, p. 64) ressalta:

As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir a seu modo reflexões e teorias. Esta é uma das novidades essenciais que opõe a adolescência à infância: a livre atividade da reflexão espontânea.

Pautando-se nas concepções piagetianas, Pascual (1999, p. 5) afirma que “é no momento que o adolescente passa a raciocinar de modo formal, que temos os elementos necessários para falar sobre a autonomia intelectual”.

Uma análise pautada apenas nos aspectos e vias teóricas, poderia homogeneizar o desafio posto à educação brasileira, pois não precisa, não detalha, não apresenta a gama de papéis dos profissionais da educação ante a complexidade de desenvolver sua função precípua em um cenário cujas transformações são contínuas e constantes, e seus atores integram-se por

uma infinidade de visões, interesses e possibilidades de alinhamento e diálogo em relação às suas proposições legais, institucionais, profissionais e econômicas que envolvem as funções educacionais em suas relações com os diversos atores e cenários sociais, que inevitavelmente atribuir-lhes funções diversas e complexas, apontadas por Almeida (2002, p. 155):

Assim, podemos falar em funções instrucionais, precisamente a imagem mais freqüente da escola por parte da sociedade e das famílias (incremento da informação dos sujeitos, aquisição de conhecimentos curriculares), funções de desenvolvimento e de socialização (desenvolvimento de atitudes e competências, integração social), funções de custódia (suporte a uma família de número reduzido de elementos na qual, ambos os pais trabalham, controle social), funções de certificação (empresas e outras instituições tomam os créditos, diplomas e certificados escolares na seleção dos seus quadros) e funções de estratificação social (toda a escolaridade, por níveis sucessivos de exigência e de seleção, é também uma forma de se estratificar uma sociedade).

A partir do exposto, é possível compreender a relação do papel educacional escolar e as proposições relacionais futuras dos alunos, no que tange as destrezas curriculares e desenvolvimento social humano e, conseqüentemente, no que se refere à compreensão e busca pela cidadania.

1.6.A comunidade educativa e a promoção da educação para a cidadania

As proposições educacionais estabelecidas a partir da Constituição Federal vigente, assim como de mecanismos como LDB, PCN, BNCC e concepções sociológicas, incubem a Educação da orientação dos indivíduos/alunos à cidadania num processo complexo em razão das diversidades de atores, visões, interpretações, interesses, realidades e saberes de todos os envolvidos neste processo. No âmbito funcional a CF/88 traz como princípios básicos do ensino brasileiro:

I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–

valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, art. 206, p. 109).

Sob estes princípios, bem como sob a conjuntura institucional e as demandas educacionais, são estabelecidas as funções e os papéis dos profissionais da Educação. Neste caso, discorrer-se-á sobre o papel do Diretor escolar, dos “profissionais de apoio à docência”, e dos docentes, cujo horizonte profissional estabelece-se a partir da incumbência institucional dada pela Lei Nº 9.394/1996 (LDB) no seguinte texto:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas; XI – promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (LEI 9.394/1996, art. 12, p. 15).

Estas proposições apontam para o compromisso com a Educação com responsabilidades para além do viés administrativo e pedagógico, a partir da incumbência de integração social com a comunidade e com os Conselhos de Educação (instituição coprodutora e fiscalizadora das políticas públicas de educação), assim como da função social de orientar os alunos desde as questões relacionadas a drogas, violência e a paz até a orientação das possibilidades profissionais, num processo cujo desenvolvimento dá-se a partir do exercício das funções e

papéis dos atores da comunidade escolar, a saber, o Diretor, o Coordenador Pedagógico e os demais docentes.

1.6.1 O Gestor/diretor escolar

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no Brasil, 74,4% dos gestores de escolas municipais atuam por indicação, 12,4% exclusivamente por eleição, 3,7% a partir de um sistema misto (indicação mais eleição), e 3,6% por concurso.

A predominância das nomeações via indicação no sistema de educação brasileiro, apontam para o distanciamento prático em relação às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a saber, a Meta de nº 19 que objetiva até 2024:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. (Brasil, 2014 - 2024).

Para tanto, estabelece estratégias de fomento à qualificação dos profissionais da gestão escolar, bem como desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (Brasil, 2014 - 2024).

As transformações sociais impactam também na forma de condução do processo educacional. Significa dizer que surgem desafios à gestão escolar diante do seu papel e responsabilidade de orientação dos alunos desde a convivência no centro dessas transformações, à inserção no mercado de trabalho, até o exercício da cidadania. Sobre este aspecto, Nascimento, Zen e Pinheiro (2019, p.11) ressaltam:

A premissa básica do trabalho da gestão escolar é colocar a gestão pedagógica no centro e fazer com que as demais dimensões a tenham como ponto de convergência. Portanto, a diretora, ou o diretor, não deve focar apenas um aspecto – por exemplo, o administrativo – da complexa rede de funções e relações que envolvem uma instituição educacional. A escola, por lei, tem de garantir a todas as alunas e a todos os alunos o acesso não só à

matrícula, mas também a um acervo de qualidade, a aulas desafiadoras, a um espaço que permita a vivência de diferentes situações de interação e comunicação e a um ambiente de aprendizagem que facilite o sucesso de seu percurso como estudante, conforme preconizam os princípios estabelecidos no artigo 206 da Constituição Federal.

Aos gestores escolares são necessários conhecimentos relacionados com a aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série, ao Projeto Político Pedagógico escolar e, legislação educacional vigente, Plano Nacional e Planos Municipais de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e as Orientações Formativas e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

A leitura do referido Projeto de Lei 8.011/2010 aponta para a compreensão de que no Brasil, os gestores/diretores de escola não contam com a autonomia para escolher suas equipes de professores, na maioria das vezes tendo que trabalhar com os professores que as secretarias lhes enviem, muito mais por critérios funcionais e corporativos, como a escolha da escola pelo próprio professor em função do tempo de serviço, do que por razões pedagógicas.

Apesar de não haver uma legislação ou norma administrativa dispondo diretamente das funções do diretor escolar, este profissional está incluso nas “funções de magistério de apoio ou suporte pedagógico direto à docência”, ou seja, funções relacionadas à administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação do processo educacional das unidades escolares. Neste sentido, as especificações decorrem de legislações estaduais que regulamentam desde o processo de seleção até as funções a serem desenvolvidas por este profissional a partir de leis específicas para cada estado, desde que respeitadas as normas comuns e as normas do Sistema de Ensino. No entanto, algumas intersecções nestes mecanismos afirmam-se como funções básicas do diretor: a) Planejamento educacional; b) Desenvolvimento conjunto das estratégias didáticas; c) PPP; d) Promoção dos Conselhos de Classe; e) Dialogicidade da comunidade escolar; f) Instituir e analisar indicadores de qualidade do processo educacional da unidade que dirige; g) Atualização formativa da comunidade escolar; h) Atentar-se para o alinhamento entre os indicadores da unidade escolar, políticas públicas e indicadores externos relacionados; e i) Gestão dos recursos.

Carvalho (2017), com base nas proposições à educação democrática em que a escola é descrita como via de ampliação de oportunidades educacionais, de difusão dos conhecimentos, aprimoramento pedagógico à elevação dos indivíduos e transformações sociais necessárias –

ressalta que o gestor escolar “pode configurar-se como alicerce à integração e ressignificação da escola, para que possa possibilitar à comunidade escolar entender as relações sociais e as novas formas de produção do mundo do trabalho”. (Carvalho, 2017, p. 17).

Observando essas transformações, Calixto (2008, p. 18) refere à intensificação da complexidade da gestão escolar, no sentido de que a educação à cidadania amplia exigências à comunidade escolar (formação), assim como aos sistemas de ensino (fomento e gestão).

Nesse processo de redesenho da conjuntura e ampliação das responsabilidades e papéis da comunidade escolar, ao profissional gestor das instituições educacionais, conforme Mello (1983, p. 43), são necessárias habilidades específicas, a saber, “domínio administrativo das funções escolares; visão integrada e compreensão das relações entre os vários aspectos da escola; e percepção abrangente e profunda das relações entre a escola e a sociedade”.

Penin et, al. (2001) dizem que faz parte das competências básicas do diretor/gestor escolar a promoção na comunidade escolar do entendimento da função de todos em relação à educação e a tarefa social da escola, adotando uma filosofia comum, bem como a transparência de uma política educacional, de forma a existir unidade e efetividade no trabalho de todos.

Em suma, e sob a compreensão da cidadania com um fenômeno relacionalmente transversal, múltiplo e complexo, o gestor/diretor escolar e os demais componentes da comunidade escolar, precisam perceber, compreender, considerar e administrar no processo pedagógico, além do conteúdo de ensino, inúmeros fatores que incidem sobre a percepção, compreensão e autonomia dos discentes à leitura da realidade, à necessidade e possibilidades de transformações. Neste sentido, de forma paralela, os sistemas de ensino tornam-se responsáveis pelo apoio técnico administrativo (via formações, capacitações e mecanismos outros) aos docentes, sob o intuito de manter o necessário diálogo entre a eficiência educacional e a sociedade em geral. Em outras palavras, para garantir a eficiência escolar no que tange à função e aos propósitos educacionais.

Todos os setores administrativos e pedagógicos e todas as pessoas que atuam na organização escolar desempenham papéis educativos, porque o que acontece na escola diz respeito tanto aos aspectos intelectuais como aos aspectos físicos, sociais, afetivos, morais e estéticos. As crianças não aprendem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores apenas na sala de aula; aprendem também na vivência cotidiana com a família, nas relações com colegas, no ambiente escolar [...] o ambiente escolar, suas formas de organização e de

gestão, as relações sociais que nele vigoram, têm forte componente educativo. Ou seja, muitos aspectos do desenvolvimento moral e social dos alunos dependem da interiorização de normas e de princípios – aprendidos socialmente, em contextos de interação social [...]. As práticas de gestão dizem respeito a ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2011, p. 368).

A cidadania acontece no dia a dia das escolas, dentro e fora da sala de aula (Cosme, 2018). A escolarização da cidadania no currículo é uma realidade legal, mas, poderá ser uma utopia em muitas escolas. Como tal, o diretor poderá ser o grande instigador de projetos que valorize a escola e promova os valores humanos.

1.6.2. Docentes

Para além do diretor/gestor, as direções intermédias, têm igualmente um papel fundamental, tanto mais que são estas que fazem a ligação com a realidade onde se realiza a cidadania ativa.

Inserido no rol dos docentes, e sob as “funções de magistério de apoio ou suporte pedagógico”, está inserida a função do Coordenador Pedagógico que, apesar de seu surgimento na década de 1960 nas Escolas Experimentais como suporte técnico aos docentes, assemelha-se no papel do diretor escolar, no que tange a não existência de uma legislação específica dispondo seu papel prático no processo escolar. No entanto, a maioria dos estudiosos percebe que este profissional atua em diversas frentes e funções, sendo imprescindível o assessoramento da direção, auxílio nas atividades relativas ao funcionamento pedagógico e articulação formativa continuada aos professores (Romero, 2015).

Para melhor explanação acerca da função do Coordenador Pedagógico, torna-se imprescindível a compreensão do processo de gestão do ambiente escolar. É um direito de todos, e é construída através de ferramentas que possibilitem à escola uma postura fomentadora da educação cidadã (Romero, 2015).

Segundo a UNESCO (2016), os professores, educadores e profissionais de educação têm como papel fundamental encaminhar, incentivar e envolver os seus alunos em investigações que possibilitem desenvolver conhecimentos, competências, valores, comportamentos e atitudes dos alunos de maneira que estes se tornem adultos responsáveis,

éticos e que promovam mudanças a nível pessoal e social. Compete igualmente ao professor apresentar aos seus alunos um ambiente de sala de aula que transmita confiança de forma a promover aprendizagens mais efetivas UNESCO (2016). Talvez por isso, a função docente ganha pleno sentido, tal como menciona Cosme, “A escola é um espaço de socialização cultural incontornável (...) por isso os docente deverão contribuir ativamente para que tal objetivo se concretize” (Cosme, 2018, p. 12). A motivação e o envolvimento de todos possibilitarão realizar projetos comuns. Tal é sem dúvida, o maior desafio para os líderes e dirigentes tornarem a cidadania não só “atrativa” e desafiante como também exequível.

O professor desenvolve a função de mediador entre as necessidades socioeducacionais dos alunos e as proposições do Sistema Brasileiro de Educação, num cenário onde ambos transcendem o armazenamento de informações e profissionalização para o trabalho para alcançar status de direito a uma base de desenvolvimentos diversos e transversais. Neste sentido (Duarte, 2006, p. 271) ressalta:

O direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento económico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social.

Para Dallari (2004, p. 19) “os professores têm grande possibilidade de influência social” e, ao não se apropriar dela para fins de fomento à criticidade, impossibilitam o desenvolvimento crítico que muitas vezes funciona como elemento propulsor ao desenvolvimento das estratégias e mecanismos necessários às transformações sociais.

Por outro lado, Nascimento (2000), afirma que quando o professor assume o papel de fomentador à reflexão do contexto e das questões sociais a partir do processo pedagógico, contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia intelectual dos alunos à cidadania ativa e empoderamento a transformação da realidade na qual estão inseridos. Neste mesmo sentido, Lopes (2019, p. 09), declara que “os professores são preponderantes para a formação cidadã do alunado, pois é a partir das concepções de cidadania,

que o docente contribuirá de forma qualitativa para a formação de uma sociedade justa, com preceitos e valores éticos, dignos de cidadãos”.

Considerando o grande poder social dos professores, tem-se a necessidade de investimento estatal nesses profissionais desde a valorização à qualificação continuada, para que haja conhecimento, habilidade e motivação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam na conjuntura social possibilidades de desenvolvimento social, político e humano dos indivíduos. Só assim, se poderão sentir coprodutores naturais na construção de um processo que busca a efetivação da cidadania a partir de uma educação que educa seus alunos para pensar e construir argumentos e posicionamentos próprios.

1.7.A importância do projeto político pedagógico no desenvolvimento da cidadania

O Projeto Político Pedagógico (PPP) funciona como o documento norteador e instrumentalizador das atividades escolares, deliberadas coletivamente.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que define as intenções da escola, para que esta realize um trabalho de qualidade. É o resultado do desejo coletivo, e constitui um compromisso do coletivo em alcançar as metas estabelecidas após a discussão e participação de todos. Em uma escola democrática as decisões são tomadas coletivamente e o planejamento das atividades é realizado com a participação de toda a comunidade escolar. (Riscal, 2014, p.7).

Segundo Romero (2015), o Projeto Político Pedagógico é o instrumento feito para abordar os aspectos da comunidade, dialogar com outras instituições que desempenhem ações socioeducativas no bairro, expressando desejo, as metas e as avaliações de todos os agentes escolares para a instituição, extrapolando as questões pedagógicas para abordar, também aspectos financeiros, materiais e administrativos da escola.

A gestão democrática é a concepção segundo a qual todos os envolvidos na vida escolar devem participar da construção de seu Projeto Político Pedagógico. É um princípio que estabelece que toda ação ou decisão tomada referente à escola deva ser coletiva e de conhecimento de todos. (Riscal, 2014 p.54).

Nesse sentido, as ações de uma gestão democrática são instrumentalizadas no Projeto Político Pedagógico, através de uma dinâmica colaborativa fazendo surgir um processo de problematização da experiência vivida na escola, do questionamento por todos de qual seria o papel da escola e de como chegar à garantia do cumprimento desse papel (Riscal, 2014).

O PPP é também uma oportunidade para os pais se envolverem nos assuntos escolares. Na verdade, a gestão tem que ter abertura participativa e estudar as propostas apresentadas pelas famílias e pelos alunos, estimulando assim o compromisso social e o desenvolvimento da cidadania. Isto porque para podermos ter uma escola com um ensino de qualidade, temos que ter uma escola participativa e comprometida com os valores ligados à cidadania, Paro (2022) Nesse sentido, o PPP supera a ideia de uma simples junção de planos de ensino e de diversas atividades. Ele procura uma direção dentro de determinadas ações com sentidos claros e com compromissos definidos de forma coletiva (Veiga, 2014).

Assim, os princípios norteadores do PPP devem ser: igualdade de oportunidades, qualidade técnica e política para todos, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, uma vez que o PPP pretende a “própria organização do trabalho pedagógico da escola” (Passos & Veiga, 2014, p. 22) e, nesse sentido, a sua gestão deve primar por uma nova organização, que evite a sua divisão e diminua os efeitos da divisão do trabalho e do controle hierárquico, constituindo-se assim numa ferramenta de luta. Dentro dessa perspectiva Passos e Veiga (2014) apontam sete elementos básicos à sua construção: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. (Idem).

Assim, o PPP deve ser considerado como um processo de reflexão e debate dos problemas da escola, na procura de alternativas exequíveis à efetivação do seu propósito, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques, 1990, p. 23).

1.8. A Importância do ensino médio para as políticas públicas brasileiras

O Ensino Médio é uma etapa importante na vida dos jovens, uma vez que define o seu futuro, tanto acadêmico como profissional. De acordo com o art. 35º da LDB de 1996, o Ensino Médio, é uma “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, e tem como propósitos:

- I - Consolidação e o aprofundamento dos saberes adquiridos no ensino fundamental, facilitando a continuação de estudos;
- II - Preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno, para continuar aprendendo, de maneira a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas situações de ocupação ou aprimoramento posteriores;
- III - Aperfeiçoamento do aluno como pessoa humana, incluindo a sua formação ética e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - Entendimento dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996).

De acordo com Oliveira (2013), o modelo de Ensino Médio, no governo de Fernando Henrique Cardoso, procurava atender aos novos requisitos do mundo global. As escolas técnicas federais e os centros federais de educação e tecnologia “possuíam um dos exemplos mais positivos de formação de nível técnico, através da integração entre formação acadêmica e profissional” (Oliveira, 2013, p. 4).

Para o autor, o Ensino Médio estava muito marcado pela extinção da formação integrada, o qual era feito nas escolas técnicas federais, delimitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), fundamentando-se num “currículo por áreas de conhecimento, voltado para o desenvolvimento de competências; coerente com as consignas da sensibilidade, igualdade e identidade, sob os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e contextualização.” (Idem, p. 3) A proposta financeira para a concretização desse modelo de Ensino Médio foi realizada, no ano de 2000, através de um convênio entre o MEC (via Secretarias Estaduais de Educação) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), intitulado “Projeto escola jovem”. Para Oliveira (2013, p. 4), “no histórico do Proeja é notório o protagonismo do BID nas definições estabelecidas para a configuração do Projeto, desde a escolha de unidades da federação, número de etapas do financiamento, entre outros”.

Assim, e neste contexto, autores como Cunha (2002) acreditam que, nessa altura, as políticas para o Ensino Médio tinham o propósito de formar pessoas em concordância com os valores e as condutas exigidas pelo mundo do trabalho, num feroz processo de competitividade.

Com o aparecimento destas políticas curriculares, surgem igualmente novos meios de controle de resultados e de qualidade, tanto para avaliar o desempenho dos alunos, como dos professores, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/1994) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/1998). Assim, com esse sistema de avaliação, os

professores passaram a ser os principais responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos, vendo-se “muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimizarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas” (Oliveira, 2005, p. 769).

A partir de 2000, começou a dar-se “uma aversão ao projeto político e à política econômica em curso, ou seja, as grandes privatizações abalaram a confiança dos brasileiros e o Plano Real já não era mais comemorado como outrora” (Oliveira, 2017, p. 29). Com a vitória do Partido dos Trabalhadores, no ano de 2002 que durou até 2016 (Lula da Silva e Dilma Rousseff) deu-se uma mudança significativa com novas políticas e novas reformas que acabaram por alterar o rumo da educação brasileira que permitiu às massas um maior acesso à educação pública de qualidade (Souza, 2020).

Entre as várias políticas públicas estabelecidas pelo governo de Lula destaca-se a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB tem como função medir o desempenho do sistema, instituindo uma escala que vai de 0 a 10, tendo sido produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os índices das escolas são comparados com resultados alcançados pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Em relação ao Ensino Médio, as avaliações do IDEB ocorrem de dois em dois anos, na 3ª série.

Tendo ainda como centro as avaliações, através da Portaria do MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como avaliação final do Ensino Médio “e o torna possível como meio de ingresso na Educação Superior pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU)” (Souza, 2020, p. 55). O governo instituiu igualmente, a partir da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs).

No governo de Dilma, através da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e para a educação profissional e técnica de nível médio. Na opinião de Moehlecke (2012), a justificativa para a formulação das diretrizes do Ensino Médio de 2012 deve-se ao fato do ensino até então ser pouco atraente para os jovens, não atendendo nem às novas demandas do mercado de trabalho, nem à formação para a cidadania.

1.9. Políticas públicas curriculares e reforma do ensino médio a partir da nova BNCC

As discussões para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tiveram início nos finais de junho de 2015, no I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), vindo a ser publicado e disponibilizado para consulta pública, em setembro desse ano. Segundo o MEC (2019), esses documentos assinalam a necessidade de uma base curricular para regular a Educação Básica.

Este documento sofreu, oficialmente, três versões, sendo a primeira formulada no governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Depois de apresentada para consulta pública, e, como resultado das diversas contribuições, foi apresentado um segundo documento, em 2016, mas como se estava no processo de Impeachment da Presidente, a participação pública foi muito reduzida (Rocha, 2019). A terceira versão foi divulgada em 2017, durante a presidência de Michel Temer. Esta versão da BNCC excluía do texto a parte respeitante ao Ensino Médio. A BNCC do Ensino Médio veio a ser lançada somente no ano seguinte, marcada por fortes críticas por parte da sociedade civil brasileira.

Essa BNCC foi separada da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), que no 4º do título III, estabelece a composição da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A lei provocou mudanças no currículo do Ensino Médio, constituído pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) e pelos percursos formativos, em concordância com os art. 35 e 36 da LDB. Assim, o Ministério da Educação, ao lançar em 2018, a “BNCCEM, como uma “nova” proposta para o currículo, de acordo com a Lei nº 13.415/2017, defendeu que essa “nova” proposta tornaria o currículo mais flexível, e os estudantes poderiam escolher qual área do conhecimento, entre os cinco itinerários propostos, o que cursar, mas, em nossos estudos iniciais, foi perceptível o cenário de resistência que se criou em relação à BNCCEM” (Souza, 2020, p. 76).

Para Callegari (2018), a atual BNCCM além de fragmentar a Educação Básica, fez com que disciplinas relevantes do currículo ficassem misturadas nos itinerários formativos.

Após as ferozes críticas à construção da BNCC, realizada sem a participação ativa dos professores, dos pesquisadores, dos alunos e da sociedade civil em geral, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 2 de agosto de 2018 promoveu o dia “D” da BNCC, coordenada pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). Embora tenha havido um movimento muito forte contrário à nova BNCC esta, como referido, foi aprovada no dia 4 de dezembro de 2018, sem qualquer voto contra por parte dos conselheiros presentes.

A política de fomento de escolas de Ensino Médio em tempo integral foi inicialmente criada como política pela Medida Provisória 746/2016 e, depois passou a ser denominada de Programa de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio, em tempo integral, a partir da Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016. O programa promove um aumento da carga horária de 25% em relação à carga antiga, pela necessidade de “melhoria do Ensino Médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2016). Neste sentido, as escolas terão até 2022 terão que ter uma carga horária de 3.000 horas de aula durante os três anos. Desse total, 1.200 horas terão que ser reservadas aos denominados itinerários formativos e às 1.800 horas restantes serão destinadas à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

A partir da Lei 13.415/2017, é inserido o art. 35-A na LDB de forma a orientar o novo currículo do Ensino Médio, que torna obrigatórios, durante os três anos do Ensino Médio, o ensino da língua portuguesa e da matemática e estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa. O resto fica repartido pelas duas outras categorias: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia), sem definição de rigor de carga horária. O currículo passa a ser constituídos pelas seguintes áreas (parte comum do currículo):

- I - Linguagens e suas tecnologias;
 - II - Matemática e suas tecnologias;
 - III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.
- Além das áreas, temos a novidade da inserção dos itinerários formativos no currículo do Ensino Médio:
- I - Linguagens e suas tecnologias;
 - II – Matemática e suas tecnologias;
 - III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
 - V- Formação técnica e profissional.

Cada um desses itinerários formativos é organizado a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. De acordo com o MEC, os itinerários formativos existem de forma a combater a falta de adequação do que se ensina nas escolas, bem como a falta de possibilidade de escolher o que se quer aprender, situação que desmotivava o aluno e promovia a evasão escolar. Através da reforma, propõe-se para efeitos de “cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.” (Brasil, 2017). Isto é, passa a haver a possibilidade de os Estados recorrerem a instituições privadas para ofertar escolhas formativas, sobretudo para a formação profissional.

Nesse sentido, Lopes (2019, p. 67), acredita que “muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do Ensino Médio visa a favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas”.

Krawczyk e Ferreti (2017, p. 40) admitem que a obrigatoriedade de frequentar um dos itinerários formativos “promove nos jovens uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional e que, além do mais, discrimina os mais pobres”.

Capítulo 2 – Desenho Metodológico

2.1. Problemática

O Ensino Médio vem sofrendo várias tensões no que diz respeito ao seu sistema educacional. O seu papel, de acordo com a LDB (1996) é aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o avanço ao Ensino Superior, além de garantir a preparação básica para o trabalho e a formação para a cidadania.

A formação do senso crítico no Ensino Médio passa por um processo nas dimensões socioculturais, ambientais, políticas e econômicas, facilitando o processo ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. Tendo em vista que as discussões possibilitam reflexões e adoção de posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa com maior igualdade social em um ambiente favorável.

Compreende-se dessa forma que, diante dos desafios e controvérsias apresentado pelo mundo globalizado e das reformas educacionais do Ensino Médio, é preciso validar e investigar como está sendo a concretização do jovem nesses desafios de formação crítica e intelectual para o pleno exercício da cidadania no Ensino Médio.

Nesse contexto, interessa refletir a respeito da formação para a cidadania no Ensino Médio e refletir sobre a contribuição da educação para a formação do pensamento crítico e intelectual desses jovens estudantes.

2.2 Pergunta de partida

De acordo com a problemática apresentada anteriormente, “**Pergunta de Partida**”, já explicitada na Introdução, é a seguinte:

- Como potenciar uma educação para a cidadania, partindo das Diretrizes Curriculares, a fim de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio no Estado de Goiás?

2.3 Objetivos

Em relação com a Pergunta de Partida, relembra-se o **Objetivo Geral**, já definido na Introdução:

- Analisar o envolvimento dos atores educativos na educação para a cidadania participativa, através da aplicação curricular de estratégias promotoras do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do ensino médio de uma escola pública de Amaralina, Goiás.

A seguir, enumeram-se os **objetivos específicos** do estudo:

- Analisar documentos curriculares que regem o ensino médio brasileiro; contextualizar a aplicação dos normativos curriculares no âmbito da educação para a cidadania numa escola do ensino médio;

- Analisar comparativamente as percepções dos atores educativos envolvidos na Educação para a Cidadania participativa, quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes.

2.4 Opções e estratégias metodológicas

Conforme Lakatos (2003, p.155), a pesquisa configura-se como “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Assim, a opção metodológica deve alinhar-se à natureza do objeto, observada sua complexidade. Laville e Dione (1999, p.43) observam que “a partir do momento em que a pesquisa se centra em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto”. Este estudo desenvolveu-se sob a conjugação da abordagem qualitativa e quantitativa, também denominada como método misto (Creswell, 2020).

O uso da metodologia qualitativa volta-se à análise em profundidade, de significados e percepções, em contexto holístico de experiências vividas, o que é particularmente relevante, em estudos como este. A conjugação, com a metodologia quantitativa, justifica-se sob o intuito de buscar explicação e análise dos fenómenos observados, bem como pela procura de regularidades através da objetividade dos procedimentos e da quantificação (Almeida & Freire, 2000), quanto às percepções de todos os intervenientes.

Nesta pesquisa optamos por um estudo de caso simples, frequentemente utilizado em estudos educacionais, visando uma análise contextualizada e pormenorizada da realidade. (Yin, 2015).

Neste entendimento, Stake (2012, p. 11) destaca que o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.” Por sua vez, o estudo de caso simples, no dizer de Morgado (2012, p. 63) possibilita “estudar fenómenos no seu contexto real [...] apreender a situação na sua totalidade e, reflexivamente, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo”.

2.5 Fontes e instrumentos da coleta de dados

Anterior à coleta dos dados, ocorreu a submissão desta proposta de pesquisa à Plataforma Brasil (base nacional e unificada de registros de pesquisas com seres humanos no Brasil). De forma paralela, ocorreu a submissão à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto da Universidade Lusófona do Porto, sob o intuito de receber o parecer e orientações à garantia da ética do estudo proposto. Importante ressaltar que em ambas as Comissões de Ética e Pesquisa, este Projeto de Pesquisa foi aprovado.

No que tange às fontes e instrumentos de coleta de dados, Laville e Dionne (1999) ressaltam a diversidade de formas ao recolhimento de informações no âmbito das ciências ditas humanas, e que estas devem alinhar-se à natureza do fenômeno e às preocupações de pesquisa, através de consulta a documentos relacionados, ou da observação do fenômeno em si, ou de questionamento a indivíduos envolvidos. Neste sentido, os mesmos autores alertam à necessidade de observação destes fatores para fins de escolha das formas e vias de aquisição de dados.

Assim, optou-se pela realização de entrevista estruturada aos docentes e ao diretor, e aplicação de questionários aos alunos, seguidos de análise documental da legislação e instrumentos relacionados.

2.5.1 Inquérito por entrevista

Como afirmam Marconi e Lakatos (2007), a entrevista constitui-se como um instrumento e técnica de recolha de dados, muito utilizada em Ciências da Educação, sobretudo em estudos de caso, uma vez que possibilita o registo das opiniões e percepções das pessoas entrevistadas, com um elevado grau de pormenor e de complexidade.

A escolha pelo formato estruturado, individual e presencial da entrevista aos docentes, justifica-se a partir da orientação de Laville e Dione (1999) de que este formato permite a liberdade de expressão ao entrevistado. A partir deste formato é também possível que o entrevistado apresente ou aborde informações e pontos importantes não observados pelo pesquisador/entrevistador. O roteiro das entrevistas encontra-se nos Anexos II e III.

A realização das entrevistas ocorreu de forma presencial nas instalações da escola em análise, com duração de 30 (trinta) minutos, sob a autorização oficial e escrita do Diretor Geral

da instituição em análise, bem como sob a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV).

Após a concretização da entrevista, foi efetuada a análise descritiva de conteúdo da opinião dos entrevistados.

2.5.2 Inquérito por questionário

Aos alunos foram aplicados questionários, não havendo identificação do participante, sob a compreensão de que esta técnica amplia a liberdade de resposta, sem a interferência do pesquisador, e consequentemente a legitimidade das respostas e assertividade das análises. Lakatos e Marconi (2003, pp. 202-203) observam que o “processo de elaboração é longo e complexo”, bem como que é necessária atenção no que tange a seleção das questões e as condições à “obtenção de informações válidas” e seu imprescindível alinhamento com os objetivos geral e específico. O Guião dos questionários encontra-se disponível no Anexo I.

A aplicação dos questionários ocorreu de forma presencial nas instalações da escola em análise, com duração de aproximadamente 30 (trinta) minutos, sob a autorização oficial e escrita do Diretor Geral da Escola bem como sob a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido voltado para os alunos (Apêndice III)

Tuckman (2005, p. 121), considera que num questionário “por mais sofisticados que sejam os procedimentos de construção de escala e por mais que se tente compensar a falta de qualidade dos itens, apostando na sua quantidade, um questionário composto por itens mal elaborados nunca poderá apresentar as características mais desejáveis”.

A utilização do questionário no estudo de caso é justificada quando se verifica um número elevado de participantes e a opinião de todos os sujeitos é importante para o aprofundamento da análise (Lichtman, 2013).

Nesse sentido, objetivando a caracterização dos grupos envolvidos, foi elaborado um inquérito por questionário, a aplicar aos alunos.

Na elaboração dos inquéritos por questionário, foi prestado um elevado cuidado à adaptação à linguagem aos respondentes (ver apêndices).

2.5.3 Análise documental

A análise documental apresenta-se como fator importante e fundamental ao desenvolvimento e à legitimação desta investigação. Bogdan e Biklen (2010), afirmam como muito valiosa, considerando que os documentos de uma organização refletem a funcionalidade, a função e concepção de seus atores.

A amplitude do objeto de estudo, e a complexidade da problemática, exigiram uma investigação a partir de documentos e instrumentos pedagógicos, a saber: Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Documento Curricular do Estado de Goiás para fins de análise do diálogo entre as bases e parâmetros curriculares.

Conforme Laville e Dionne (1999, p.166) “os documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações”.

2.6. Contextualização do estudo de caso

Conforme Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021), bem como informações disponíveis no site da escola em análise, esta é a única instituição pública de Ensino Médio, sediada na zona urbana do município de Amaralina – GO, também desenvolvendo educação para o ensino fundamental e educação especial.

No âmbito municipal, encontra-se gerida a partir da Secretaria Municipal de Educação de Amaralina – GO, desenvolvendo suas atividades sob uma estrutura de placas em espaços amplos, subdivididos em 10 salas, 02 bibliotecas, cozinha (grande), 01 depósito, 01 sala de secretaria, 01 sala de coordenação, 01 Diretoria, 01 sala de professores.

A escola é responsável por desenvolver atividades educacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No que se refere ao Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, as aulas decorrem ao longo do período da manhã e da tarde. Quanto ao Ensino Médio, da 1ª série à 3ª série, as aulas funcionam igualmente no período da manhã e da tarde. Conta com um total de 07 professores, sendo que 06 deles lecionam no Ensino Médio. Quanto ao número total de alunos, a instituição tem um número de 180 alunos, sendo que 63 estão no Ensino Médio.

2.7 Sujeitos da pesquisa

A realização deste trabalho contou com 69 (sessenta e nove) participações docentes, sendo 01(um) diretor, 01 (um) coordenador pedagógico, 04 (quatro) professores e, 63 (sessenta e três) estudantes do Ensino Médio da escola em questão.

Cumpre-nos referir que dois docentes do Ensino Médio não aceitaram fazer parte desta investigação.

2.8 Princípios éticos e deontológicos na investigação

Os fundamentos éticos da pesquisa social recaem sobre o procedimento e a aplicação da pesquisa. Associadas a estas duas fases sequenciais, temos as questões relacionadas com a integridade da ciência, a integridade do pesquisador e a comprometimento social.

Assim, para que tal aconteça, são essenciais permissões por parte das instituições envolvidas no estudo e o parecer das respetivas comissões éticas.

Neste entendimento, procedemos ao pedido de parecer à Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica (CEDIC) da Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto (Apêndice II), entidade onde se desenvolve a dissertação de mestrado. Antecipadamente a recolha de dados, foi solicitada a autorização ao desenvolvimento da pesquisa na instituição de estudos (Apêndice V), aplicado o consentimento livre e informado aos participantes (Apêndices III e IV). Os participantes são informados da possibilidade de desistência e eliminação dos dados, a qualquer momento da pesquisa, de acordo com a vontade manifestada pelo próprio, sem prejuízo adicional. O armazenamento de dados ocorre em formato eletrónico, em hardware protegido por password, com acesso limitado ao pesquisador e à orientadora. Os dados recolhidos são preservados, de forma segura e confidencial, pelo menos durante cinco anos, desde o final do estudo ou, sendo reportados em publicações científicas, desde a data de publicação original. Findo o período de armazenamento, a eliminação/ destruição dos dados cumprirá os princípios de confidencialidade, proteção e segurança dos participantes. É garantida a confidencialidade e respetivo anonimato, durante e após o término da investigação, não sendo identificáveis os participantes nem as instituições envolvidas.

Paralelamente procedemos ao pedido de parecer do Centro Universitário Alfredo Nasser – UNIFAN via Plataforma Brasil (Apêndice I) sob o intuito de garantir a ética no desenvolvimento desta pesquisa.

Capítulo 3 - Apresentação e Análise dos Resultados

Sob o intuito de diagnosticar e apresentar dados sistematizados sobre a contribuição da educação para a formação do pensamento crítico e intelectual do público discente, neste caso, a partir do município de Amaralina – GO, além da pesquisa bibliográfica à construção da base teórica, este trabalho foram aplicados questionários ao público discente e entrevistas ao corpo docente, além de análise documental a partir do Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Documento Curricular do Estado de Goiás.

3.1 Documentos estruturantes

3.1.1 Regimento Escolar

O Regimento Escolar vigente pauta-se na Lei 8.408/1978, Lei de Denominação 10.239/1987, D.º 15.277/1987, e tem por finalidade assegurar a unidade filosófica, político pedagógica, estrutural e funcional da Unidade Escolar. Neste Regimento constam da instituição pesquisada: a Identificação; os Princípios; os Objetivos; a Estrutura Administrativa; os Níveis de Ensino; da Estrutura Curricular e do Funcionamento; os Direitos, Deveres e Penalidades dos Participantes do Processo Educativo.

Segue a apresentação de trechos documentais do referido documento que apresentam a proposta de educação à cidadania que comunga com as proposições constitucionais e com a perspectiva de desenvolvimento social e humano necessário a todas as nações e seus respectivos cidadãos.

No que tange aos princípios tem-se o artigo 6º sob o seguinte texto: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber:
 I - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 II - Respeito à **liberdade** e apreço à tolerância;
 VI - Gestão **democrática** do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 VIII - **Valorização da experiência extra-escolar**;
 IX - Vinculação entre a **educação escolar**, o trabalho e as **práticas sociais**.
 (Goiás, 2022).

O artigo 7º traz como finalidade da Educação, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Seção III, sob o artigo 13º, incumbe o Grupo Gestor à:

XI - promoção de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao “bullying” escolar; Lei Governamental Nº 17.151/2010.
 XII - Envolver a família no processo de construção da cultura da paz na unidade escolar e na sociedade.
 XIII - Capacitar docentes, equipe pedagógica e servidores da Unidade Escolar para a implementação das

ações de discussão, orientação e solução do problema – bullying de Referência em Gestão Escolar.

XV- desenvolver as competências e habilidades 10 competências da BNCC da Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito 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 (Goiás, 2022).

Sob o cumprimento no disposto nos incisos do artigo 16º, o Diretor deverá no processo pedagógico e no ambiente escolar, incentivar a inclusão social, o respeito à diversidade, “encorajar e garantir na escola, a reflexão sobre a prática da educação para o exercício da cidadania, num clima de confiança e de credibilidade, de aprendizagem e de compromisso com o sucesso, permanência e promoção dos alunos”, desenvolver estratégias de combate ao “bullying” escolar, e de aproximação entre família e escola, assim como de garantia ao cumprimento deste Regimento.

Aos docentes, o artigo 28º, incumbe os estudos e reflexões coletivas, individuais cotidianas que propiciam o repensar das ações educativas e na construção de uma prática teoricamente fundamentada e refletida, dentre outras responsabilidades.

A proposição da Estrutura Curricular também propõe observância aos elementos diversidade e liberdade quando em seu artigo 66º, objetiva “reconstruir experiências para acesso ao conhecimento histórico - social acumulado e à melhor compreensão e integração com a comunidade em que vive”.

A busca pela contribuição à cidadania também se apresenta na proposta do processo avaliativo da aprendizagem, quando sob os artigos 110 e 112, tem-se:

A avaliação da aprendizagem tem por objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho, consoante preceituam os artigos 205, da Constituição Federal, 2º, da Lei N. 9.394/96 e 2º, da Lei Complementar Estadual Nº 26/98 (Goiás, 2022).

Art. 112 - O processo de avaliação da aprendizagem escolar deve considerar, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de criar, apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e série, de tomar iniciativa e o seu desenvolvimento ao ler, escrever e interpretar, visando à sua aquisição de conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores necessários ao pleno exercício da cidadania (Goiás, 2022).

Observa-se que, no Regimento Escolar da instituição em análise encontram-se positivados todos os elementos apontados por Bobbio (2004), Souza (2018), Fonseca (2015), Martins e Mogarro (2010), Costa e Ianni (2018) e Teodoro (2020) como imprescindíveis à Educação para a cidadania.

Bobbio (2004) e Souza (2018) ressaltam como imprescindíveis à educação cidadã, elementos como criticidade, liberdade, igualdade e garantia dos Direitos Humanos. Fonseca (2015) por sua vez, se refere as orientações à vida em sociedade. Martins e Mogarro (2010), e Costa e Ianni (2018) destacam o conhecimento dos direitos, deveres igualdade, liberdades e limitações. Finalmente Teodoro (2020) enfatiza a importância e o papel da educação nesse processo, ao afirmar que esta, precisa ser inclusiva, com base na transformação e no desenvolvimento total do cidadão sustentada em valores de cidadania, próprios de uma sociedade democrática.

3.1.2 Projeto Político Pedagógico - PPP

O referido documento distribui-se ao longo de 414 páginas, constando da identificação da escola, apresentação da Proposta Pedagógica, dos espaços, dos objetivos, dos níveis de ensino, das estratégias metodológicas, da estrutura curricular, da oferta operacional, do diagnóstico institucional (todos os stakeholders), da proposta de gestão escolar, da avaliação de aprendizagem, da educação especial e dos planos de ação.

Aqui, destacar-se-ão para fins de correlação e análise desta pesquisa, a apresentação, os objetivos, as opções metodológicas, o diagnóstico institucional, a proposta de avaliação da aprendizagem e a estrutura curricular. A apresentação destaca que:

[...] A escola necessita organizar seu trabalho pedagógico, assumindo suas responsabilidades, propiciando a vivência da gestão democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania, assim como, a reflexão coletiva durante os estudos e trabalhos de elaboração, resgatar a autonomia da escola e a sua capacidade de delinear sua própria identidade, transformando-a num

espaço público de debate e diálogo em favor dos princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério (Amaralina, 2022).

Na apresentação também consta que, a finalidade deste PPP consiste em promover o “diálogo constante entre a teoria e a prática, e uma educação voltada à formação humanística que investe no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais”, assim como “integrar a comunidade escolar e local num processo educativo contínuo, de forma cooperativa e participativa dentro dos princípios da gestão democrática”.

No tocante aos objetivos apresentados no PPP, tem-se a busca pela conscientização da “comunidade educacional dos problemas agravantes da saúde física e social para formar o aluno para sua convivência social, política, religiosa, econômica e cultural”.

Os objetivos se subdividem para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, constando especificamente como objetivo geral para o Ensino Médio:

Proporcionar ao aluno rigor conceitual, conhecimento sistematizado, organização de estudos, segurança e confiança nos resultados como forma de melhorar sua **autoestima, responsabilidade e preparação para a vida prática, como a integração do ser-fazer reflexivo crítico, autônomo e solidário**. Deste modo, apoia-se o desenvolvimento da autonomia do estudante, acompanhada do senso de responsabilidade que as escolhas sobre o seu futuro exigem (Amaralina, 2022).

A oferta de um ensino voltado à aplicação da autonomia e da cidadania, do senso crítico e da criatividade, tanto nas rotinas escolares quanto nas atividades extracurriculares, inicia a ordem dos objetivos específicos do Ensino Médio.

Sob as novas proposições da BNCC, as opções/estratégias metodológicas pautam-se na consideração e validação das várias formas e vários ritmos de aprendizado, assim como na observância e valorização da diversidade sob uma proposta de reflexividade acerca da convivência que educa para a boa convivência.

Sobre a proposta de avaliação da aprendizagem constam observações próximas ao proposto pela educação à cidadania moderna, ao assinalar que:

A avaliação formativa aponta que a intervenção pedagógica intencional, planejada pelo professor, pode criar um ambiente de aprendizagens que possibilita a

participação dos estudantes na promoção de aprendizagens significativas e reais, em que professores e estudantes são protagonistas desse processo. Dessa forma, algumas reflexões são necessárias para se repensar a relação currículo-avaliação pelo coletivo da escola, especialmente em tempos de Reanp: o que se avalia? Como se avalia? Quem é avaliado? Quais são os critérios e instrumentos utilizados? Quais competências e habilidades são avaliadas? Quais conhecimentos o currículo privilegia? Sendo assim, a avaliação formativa é marcada pelo diálogo, pela construção da autonomia, pela participação, pela mediação, pela inclusão e é de responsabilidade de todo o coletivo da escola, pois fundamenta-se no pressuposto de que todos os sujeitos - estudantes e professores - são capazes de aprender (Amaralina, 2022).

O Projeto Político Pedagógico consta ainda de um tópico relacionado com o reconhecimento social dos atores envolvidos em seu processo pedagógico, a saber, o Diagnóstico institucional, cujo conteúdo consta de observações à situação sócioeconômica, escolar, direitos, deveres, responsabilidades, limitações e/ou transtornos que envolvem a comunidade escolar, sob o intuito de analisar e inserir em seu processo pedagógico, informações relevantes ao desenvolvimento e execução eficiente das práticas pedagógicas.

Em relação aos elementos necessários à educação cidadã, o PPP da escola em análise, apresentou uma proposta que, além de contemplá-los, mostrou-se também, observador e desenvolvedor de estratégias a partir de elementos outros para alcançar o proposto, a saber, a interdisciplinariedade.

3.1.3. Estrutura Curricular e Documento Curricular de Goiás

A Estrutura Curricular consta de informações relacionadas à conceituação de “Currículo”, “Propostas Pedagógicas Curriculares” e “Matrizes Curriculares” que neste caso, devem efetivar-se a partir do Documento Curricular de Goiás, do Ensino Médio.

O Documento Curricular de Goiás - DCGO no que tange ao Ensino Médio apresenta proposições referentes à base legal e parâmetros curriculares estruturantes à organização e desenvolvimento da Educação Goiana, alinhado à CF/88, BNCC e LDB no que se refere às proposições entre Educação e Cidadania, ao declarar o importante papel da escola como “potencializadora dos elementos sociais e das demandas das juventudes, conforme destacam”:

[...] Não só no campo profissional, mas também no social e pessoal, uma formação que vá além das competências cognitivas, comumente estudadas nos moldes atuais da educação, exigindo um desenvolvimento pleno, de forma que possam fazer escolhas com autonomia e conquistar autoconfiança, proatividade e poder de decisão ao longo da vida (DCGOEM, p. 59).

O DCGO afirma ainda as instituições educacionais como corresponsáveis no processo de orientação do estudante às “escolhas conscientes na construção gradativa de sua autonomia” pautando-se em elementos e estratégias que: I - Preparem para processo produtivo e para a vida em sociedade; II - Formem para cidadania crítica e participativa; III - Constitua-se de modo ético. (DCGO – EM, 2021, p. 09). Plasmando-se, portanto, a busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia no âmbito social, aqui compreendidos como elementos fundamentais à efetivação da educação cidadã.

3.2. Entrevista aos professores

Foram realizadas entrevistas individuais com o objetivo de analisar as percepções dos nossos sujeitos participantes sobre os itens referidos no roteiro das entrevistas (Anexo II).

As entrevistas estão em consonância com os objetivos e a questão de partida, assim como estruturadas sob dois eixos. Eixo 1 – (questões 1 a 4) que buscou dados à “Caracterização dos entrevistados” (cargo, sexo, idade, formação acadêmica, tempo de experiência docente, tempo de atuação na instituição em estudo); e Eixo 2 (questões 5 a 14) que tratou da percepção docente acerca da “Relação entre Educação e Cidadania Participativa” (documentos estruturantes, Diretrizes Curriculares, PPP, pensamento crítico, autonomia intelectual, relação escola e família, direitos, deveres e convivência discente com semelhanças e diversidades).

Os nomes dos nossos participantes nas entrevistas foram substituídos por letras sob o intuito de manter as identidades em sigilo, sendo apresentados da seguinte forma: Diretora (**D**), Coordenadora (**C**) e Professores como **P1, P2, P3 e P4**.

Caracterização dos entrevistados

As informações aqui buscadas e apresentadas voltaram-se ao cargo, sexo, idade, formação acadêmica, tempo de experiência docente, tempo de atuação na instituição em estudo, de cada docente.

No âmbito da formação acadêmica, a Ditetora tem uma Licenciatura em Letras e Pedagogia; a Coordenadora Pedagógica em Física – Ciências da Natureza; P1 em Educação Física; P2 com Licenciatura em História; P3 apresentando-se apenas como especialista; P4 com formação em Pedagogia (ver tabela 01).

Tabela 1

Perfil dos Professores

Sujeitos Participantes	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Experiência docente	Docência nesta Instituição
D	F	47	Letras e Pedagogia	23 anos	08 anos
C	F	45	Física, Ciências da Natureza; Pedagogia; Psicopedagogia.	20 anos	18 anos
P1	M	33	Educação Física	10 anos	04 meses
P2	F	51	Licenciatura em História	25 anos	19 anos
P3	F	28	Especialista	6,5 anos	10 meses
P4	F	35	Pedagogia	14 anos	13 anos

Ainda conforme dados apresentados na “Tabela 01”, podemos visualizar que a idade dos nossos entrevistados varia entre 22 anos e 51 anos, com maioria do sexo feminino.

Percepções dos docentes.

Iniciando o Eixo 2 e, portanto, abordando a percepção docente sobre a Educação para a cidadania participativa, tem-se o questionamento: “A Educação para a cidadania consta nos documentos estruturantes da sua escola? De que forma?”

Surpreendentemente, alguns entrevistados apresentaram-se com conhecimento distanciado do que de fato eram documentos estruturantes o que, por sua vez, tornou-se necessária uma explicação sobre os referidos documentos por parte do pesquisador.

Após a referida explicação do significado de documentos estruturantes, “D” respondeu:

Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto - Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Currículo que é o DCGO que é um currículo da educação geral de Goiás e ele consta inserido em várias disciplinas, trabalha em história, trabalha em geografia, trabalha em praticamente todas as disciplinas, trabalha a cidadania né? Inserida no currículo geral. (D)

“C” corrobora com “D” ao referir que a temática da Educação para a Cidadania está bem referida nos documentos importantes da escola. Refere ainda que:

O ano passado nós tivemos uma mudança muito grande na educação em relação à BNCC né? Que é a Base Nacional Comum dos Currículos que seriam trabalhados no país todo. Então o MEC fez toda essa mudança e justamente dentro desse tema da importância da cidadania, da participação do aluno, da autonomia e o desenvolvimento do ser humano de um modo geral porque a rede pública ela faz com que o aluno seja preparado para o vestibular e especificamente para isso é a função da rede particular, a rede pública não, ela trás toda essa filosofia sobre a importância da participação do aluno na sociedade, de estar preparando o cidadão para o mercado de trabalho e também para a vida né? Então assim, nesse sentido nós colocamos isso no PPP com a participação do aluno também junto construindo esse PPP da escola, a matriz não, a matriz já foi construída somente por técnicos, por professores especializados e o currículo também da mesma forma. Então assim, eu acredito que a participação, essa cidadania, a importância da cidadania, na autonomia intelectual do aluno, eu acredito que tá dentro desses documentos. (C)

“P1” declara que, para além dos documentos principais da escola, seguem, sobretudo, a LBD e a BNCC,

Nesses dois documentos, se não me falha a memória agora, está até no artigo 2º, eles trazem as três finalidades da Educação, e a Cidadania é uma delas. A gente tem o pleno exercício da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Por que a BNCC foi reformulada a partir de 2017 e ela vem pensando muito nessas questões, da cidadania e do preparo do aluno pro trabalho. E a BNCC tem dez competências, a décima até anotei aqui, ela é a da autonomia, e ela diz que é pra preparar o aluno para o agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos inclusivos, sustentáveis e

solidários, é essa a competência que está mais ligada à cidadania. (P1)

“P2” diz-nos que, no caso do Ensino Médio, a Educação para a Cidadania vem contemplada no PPP da escola. Mas que está igualmente no DCGO.

A partir do momento em que esses documentos colocam o aluno como protagonista e também a partir do momento em que nós observamos as especificidades do local, da cidade ali para trabalhar em conjunto com a comunidade. No regimento da escola eu não sei dizer, nos documentos curriculares que nós seguimos, nós temos aí dentro deles habilidades e competências e dentro dessas habilidades competências e dentro das disciplinas. Cada disciplina vai trabalhar ali em consonância com a comunidade de alguma forma né? Cada disciplina vai para essa particularidade definindo o compromisso do aluno e da escola com o local onde a escola está. (P2).

Já “P3” nos diz que, para além do PPP a Educação para a Cidadania vem igualmente plasmada no Regimento escolar e no currículo da instituição. Este docente vem mais ao encontro do discurso da Diretora e da Coordenadora.

Temos esses três documentos na escola que constam toda essa documentação da cidadania. Quando é feito esse documento muitas vezes temos o junto com os professores, coordenadores, diretores e chamam também a participação da cidadania pra ter, pra tentar e conversar e ver o que é que é o melhor para todos no âmbito escolar. Cada disciplina tenta pegar um pouquinho para mostrar para os alunos né? No decorrer do ano escolar. Eu sou educação física, eu tento mostrar para os meus alunos na área da educação física o que é o melhor para eles na cidadania, como reagir, quais os meios para ser um melhor cidadão no dia a dia. (P3).

Finalmente “P4” diz-nos que sim, mas “*não de forma explícita*” uma vez que no currículo da escola, não existe uma disciplina denominada de Educação para a Cidadania. Porém, refere que o PPP da escola contempla esta preocupação e que o “*documento do estado de Goiás teve uma mudança e todos os conteúdos que são trabalhados, são voltados para a área do aluno*”. Dando como exemplo sua área do saber que são as Ciências Biológicas “quando a gente aprende sobre a área de meio ambiente, então o aluno vai aprender sobre como

funciona a ecologia, como os seres vivos ali vivem e qual a importância disso na sociedade” Ora, estando isso no currículo “*ele já vem adaptado a essa questão da cidadania desse aluno*”.

Quando do questionamento: “Considera que a visão da Educação para a cidadania nestes documentos está de acordo com as novas Diretrizes Curriculares? De que forma?”. Neste sentido “D” declarou:

Sim está de acordo! Tanto é que elas estão inseridas no currículo né? Que é o DCGO que é o currículo que as escolas seguem, que é o currículo organizado pelo Estado, onde todas as escolas trabalham de forma igualitária, todos trabalham da mesma forma. (D)

“C” corrobora no que tange ao alinhamento e ressalta transformações de visão e postura educacional docente, presentes no processo pedagógico, a saber, multidisciplinariedade e transversalidade, ao declarar:

Eu acredito que sim, porque a visão da educação para a cidadania dentro desses documentos, eles estão diretamente ligados com as diretrizes porque hoje a gente desenvolve dentro dessa visão todo o conteúdo dentro dessas orientações que eles passam para as escolas hoje, elas casam perfeitamente com o currículo, como todo o desenvolvimento da matriz curricular também. Então assim, eu acredito que isso acontece, que acontece essa visão toda, do todo. Hoje o professor não tem aquela visão compartimentada dos conteúdos onde ele vai onde ele vai trabalhar uma coisa separada da outra. Hoje até a gente fala em multidisciplinaridade onde a gente não fala mais de interdisciplinaridade é a multi, então agora não é só mais inter não são duas disciplinas que se trabalham uma visão mais ampla da educação, da aprendizagem, de certos conteúdos do currículo. Então assim, acredito que hoje a gente trabalha tudo meio que não mais compartimentado, mas tudo que interagindo entre si”. (C)

Sobre esta questão, “P1” responde-nos:

Mais ou menos. As novas Diretrizes, a BNCC e esses novos Currículos vêm trazendo alguns componentes curriculares como, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. São componentes curriculares novos que ainda estão sendo construídos assim, preparando os professores pra lidar, preparando os alunos pra vida em sociedade. Isso é muito bom (eu respondi mais ou menos), só que essas disciplinas substituíram e fizeram

com que diminuísse – não só essas disciplinas como outras disciplinas, como trilhas – a carga horária dos componentes de filosofia, sociologia e história. Esses três componentes são fundamentais pra promoção do conhecimento crítico, do conhecimento social, e é uma pena que esses três componentes venham perdendo espaço na escola, por que pensando na cidadania, esses três componentes são fundamentais. (P1)

“P2” responde a esta questão de forma afirmativa, dizendo que tal aconteceu a partir do momento em que se deu a reformulação “do Documento Curricular” a escola teve a preocupação de trabalhar, nas disciplinas, a Educação para a Cidadania. Assim:

A partir do momento que vai ter um diálogo com a comunidade e a escola, o aluno vai exercer a cidadania dele na comunidade em que ele vive. A escola vai sempre procurar estar inserindo projetos onde o aluno pode ir para a comunidade, procurar saber mais sobre as leis da cidade, sobre o que rege ali o local em que ele mora sempre conversando com a comunidade. (.....) Sempre que possível o professor deve levar o aluno a aula prática, sempre que possível o professor da disciplina aplicar alguma aula prática para que ele possa sair ali dos muros da escola para vivenciar junto com o local que ele vive lá, junto com a comunidade (P2).

“P3” diz-nos que, a partir do momento em que têm “o novo Ensino Médio”, todos estão a seguir as “componentes curriculares para o melhor de cada aluno no desenvolvimento deles, para uma formação melhor de cidadão e transformação da cidadania em todo”. (P3)

“P4” acredita que a visão da Educação à cidadania, nos Documentos Estruturantes da escola estavam de acordo com as novas Diretrizes Curriculares, ressaltando que “o aluno consegue ter essa prática quando a gente sai, por exemplo, para uma aula de campo, o aluno ele consegue compreender a respeito da estrutura, por exemplo, do meio ambiente e estando aí de acordo com o currículo. Eu acredito que sim!”. (P4)

A análise do discurso dos nossos entrevistados, suas percepções apontam à materialização da relação entre Educação e Cidadania, através de um processo educacional trabalhado a partir em uma visão sistêmica e transversal que objetiva, principalmente, o desenvolvimento social do discente desde o preparo para o Mercado de Trabalho, até ao diálogo com as peculiaridades locais, através de aulas práticas e de campo que viabilizam o diálogo com a comunidade local, oportunizados pela “nova” BNCC.

No entanto, “C” ressalta que a diversificação de disciplinas e ampliação de possibilidades estaria reduzindo disciplinas importantes para o desenvolvimento da criticidade, como por exemplo, as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia que, na sua visão, contribuem para uma compreensão maior, mais rica e mais abrangente da sociedade.

Na questão “Em geral, e na sua opinião, que importância pode ter o Projeto Político Pedagógico no desenvolvimento da cidadania?”, “D” inicia afirmando que:

Tem tudo a ver uma vez que o PPP é um projeto que a gente constrói, inicia ele no início do ano com toda comunidade escolar pais, alunos e servidores e ele é um projeto que vem sendo trabalhado durante todo o ano. A gente coloca as ações e vai adaptando essas ações de acordo com a realidade da escola (D).

“C” concorda totalmente com “D” e acrescenta que:

O PPP é um dos documentos mais importantes porque é lá onde vai estar, lá onde a gente vai levantar todos os dados da nossa escola, todos os deficits, tudo aquilo que a gente precisa pra gente construir em cima das necessidades dos nossos alunos, da realidade do aluno, do local, da região, de tudo que a gente está vivendo para a gente poder desenvolver o nosso trabalho e se a gente não tiver a participação de todos é impossível porque a gente precisa colocar a visão de todos para que possa chegar a um denominador comum de entender quais são as nossas necessidades, quais são as nossas particularidades para a gente poder construir em cima do projeto político pedagógico os nossos próprios projetos, aquilo que vai atender diretamente a necessidade do aluno da nossa escola, no caso.(C)

“P1” vai-nos referindo que, se o PPP é um documento elaborado pela escola, é fundamental que contemple “essa questão da cidadania, já que ela está nos documentos que nos direcionam, como a BNCC e a LDB”. No caso da concretização do PPP nesta instituição, “P1” diz que não esteve presente na sua formulação “porque eu entrei agora.” Segue ressaltando que “tudo que acontecer em relação a projetos, por exemplo, pra fazer com que os alunos conheçam seus direitos, seus deveres e suas responsabilidades, tem que estar contido no PPP pra justificar a realização desses projetos. Então é muito importante, sim”. (P1)

Na visão de “P2”, a partir do momento em que o PPP assume que a escola deve ter um compromisso “*com a comunidade, com a família do aluno, com o aluno e com a cidade*”, tem a obrigação de “*orientar da melhor forma possível o aluno pra conviver em sociedade*”.

Finalmente, “P4” diz-nos que, não sendo o PPP apenas construído pela gestão da escola, mas por toda a comunidade escolar, “*vai apontar pra onde a escola tem que caminhar. Se quer formar um aluno que venha a ter um pensamento mais crítico, se quer formar um aluno para se preparar para vestibular, por exemplo, né? Então no PPP tem que vir referida a Educação para a Cidadania. Então eu acredito que ele é de suma importância*”.

Todos os entrevistados comungam que o PPP se configura como documento imprescindível ao desenvolvimento da cidadania. Ressaltaram ainda que esta importância se consolida desde a forma de construção da estrutura, projetos, propostas (coletiva), até as orientações e regulações a partir dele.

Sobre “o que considera mais importante para uma Educação para a cidadania, a nível de Ensino Médio, no contexto da sua comunidade”, “D” diz-nos que:

Eu considero a conscientização dos alunos, porque, a partir do momento que ele tem consciência, que ele sabe o que é cidadania, ele vai colocar em prática né? Por isso é importante o currículo, porque no currículo, trabalha o que é cidadania para que serve a cidadania, seus direitos, seus deveres até onde você pode ir com seus direitos, até onde você tem que respeitar o outro. Então, a conscientização dos alunos (...) é bem importante, a partir do momento que você sabe o que pode e o que você não pode. É a partir desse momento que você tem consciência do que pode ser feito”.(D)

Um pouco mais crítica sobre o assunto, “C” acredita que “*o mais importante para uma educação para a cidadania é conhecer o mundo ao seu redor (...) olhar o mundo à volta, fazer perguntas, é ele fazer essa análise, analisar os problemas ao redor dele*”. Para que isso aconteça, refere à necessidade de o professor ter que ter em sala de aula uma atitude provocatória e não passiva, não conteudista de forma a:

Provocar no aluno esse despertar de observador de também analisar, levantar, passar a conhecer os problemas ao seu redor e também dar soluções e ter essa atitude de um verdadeiro investigador do que acontecem problemas na sociedade. Acredita da necessidade de se questionar o porquê de termos uma sociedade com desequilíbrios sociais tão vinculados, e porque a própria

educação pública é tão desvalorizada e a privada não. A cidadania é (...) fazer com que eles entendam quais são os direitos que têm que é o direito básico, que é o direito à educação, moradia, saúde, segurança, a igualdade. (C)

“P1” diz-nos que os alunos do Ensino Médio já *“conseguem formar essa noção de cidadania, do papel deles na sociedade”*. Nesse sentido, “P1” considera ser importante que os alunos saibam a sua importância enquanto *“sujeitos ativos”*. Acredita que só assim os alunos poderão *“tomar as decisões políticas da comunidade de forma ética e pensando no bem comum e não pensando no bem particular, pensando no sentido de políticas institucionais, o cidadão como aquela pessoa que participa ativamente”*.

Por sua vez, “P2” fala-nos da importância de uma Educação para a cidadania, a nível de Ensino Médio, no contexto da sua comunidade levando o aluno a saber de forma mais correta os seus direitos e deveres e ter a percepção que o exercício da cidadania *“ultrapassa os muros da escola, está na igreja, está na família, está nos locais em que ele vai”*, isto é, também *“foras dos muros da escola”*.

Sobre isto, “P3” diz-nos que:

A importância de uma Educação para a Cidadania no Ensino Médio ajuda a ampliar a participação do cidadão na íntegra e questões sociais escolar, ter mais participação da sociedade no meio escolar”. Isto porque, nos tempos atuais, muitos pais “não têm essa responsabilidade de querer ir na escola saber como é que está o andamento do filho ou o que está sendo feito dentro da escola”. Assim sendo, “essa participação de toda sociedade no meio escolar ajuda a ter um desenvolvimento melhor para todos. (P3)

Finalmente, “P4” acredita que a Educação para a Cidadania é muito importante tanto mais que a escola em análise, e declara:

Abrange muitos alunos de zona rural. Em sua opinião estes alunos às vezes eles não têm tanto conhecimento a respeito das diversidades que existem no mundo. Nesse sentido, considera importante ter essa questão de saber e entender a diversidade, do mundo, das pessoas da diversidade das ideias a nível de ensino médio e isto porque estamos a falar de alunos que estão a terminar a educação básica e vai ingressar para o ensino superior que já é a formação ali onde ele também dá continuidade

a formação do seu pensamento, então eles aprenderem a respeitar essa diversidade é muito importante. (P4)

Triangulando as falas dos nossos entrevistados, verificamos que sobressai a preocupação da conscientização dos discentes sobre seus Direitos e deveres, assim como o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual ligada à participação cidadã e convivência harmoniosa com as diversidades.

Segue-se com a questão sobre “O que entende por “autonomia intelectual” e qual sua importância para os discentes e sociedade em geral?”.

“D” compreende como *“aquilo que você sabe, que já vem de você”*. E, em sua opinião, o professor deve, em sala de aula, valorizar esse conhecimento pessoal, *“aquilo que o aluno traz consigo, sua vida, sua vivência e para colocar em prática”*. Nesse sentido, *“a escola vai só aperfeiçoando aquilo que ele tem, melhorando aquilo que é da sua vivência, aquilo que ele já tenha”*. (D)

A este propósito “C” ressalta que: *“O dia que o meu professor entender o que seria autonomia intelectual ele vai descobrir o ponto cego da nossa profissão, porque desenvolver autonomia no ser humano é uma coisa muito complicada, porque a escola ainda não aprendeu a fazer isso”*. Para ela, a pandemia da COVID 19 veio ajudar a *“desenvolver uma autonomia para os estudos, a desenvolver uma autonomia para se disciplinar, toda essa autonomia que o ser humano precisa e a autonomia intelectual”*. Assim, torna-se fundamental saber *“a importância de cada um de nós na sociedade, no ambiente onde eu vivo, onde eu moro, onde eu me relaciono lá no esporte, lá na igreja, lá na escola (...)”*. (C)

Já “P1” diz-nos que, entende a “autonomia intelectual”, como: *“a capacidade do aluno de ter uma compreensão daquilo que ele busca”*. “P1” acredita que os alunos com autonomia intelectual poderão:

Tomar as decisões por eles próprios e, nisso, eu penso muito em decisões políticas por que na verdade a política está ligada a todos os elementos da nossa vida”. P1 compreende que, se o aluno reconhece que tem “autonomia intelectual, ele vai saber melhor a hora de escolher um representante político, a hora de cobrar recursos para a sociedade, para sua comunidade. Então ele vai conseguir resolver problemas sociais de forma mais crítica, é muito importante. (P1)

Quanto a “P2”, esta diz-nos que:

Autonomia intelectual é quando o aluno detém o conhecimento, ele consegue absorver o que foi passado pra ele e ele também consegue ter dentro dele esse interesse em buscar mais aprendizado independentemente do professor que esteja ali na frente, de quem esteja à frente da escola. [...]é ele saber que é um constante aprender(...) e que não vai depender de outras pessoas pra isso, ele vai conseguir por si mesmo buscar. (P2)

Na opinião de “P3” *“Autonomia intelectual (...) é uma característica da inteligência humana, que cada um possui que cada um pode com esforço atingir um grau a mais, uma eficiência a mais”*. E isso faz com que se abram ao *“máximo os olhos deles para o mundo que estão vivendo”*.

Finalmente “P4” diz-nos que *“autonomia é o aluno saber desenvolver de forma mais autónoma o seu aprendizado”*. Vivendo na era da digitalização, os alunos têm mais possibilidade de adquirir conhecimento pelo que *“ouve, música, livros e filmes”*. E, nesse sentido, o aluno desenvolve essa autonomia que é bastante importante para tomar decisões *“e não ser influenciado pelo bombardeio de informações que todos nós recebemos diariamente”*. Assim, nesse sentido, acredita que, com essa autonomia intelectual, o aluno *“consegue desenvolver a sua mente, a sua intelectualidade, seus pensamentos e ideias”*. (P4)

Conforme os discursos, os docentes afirmaram que a “autonomia intelectual” relacionar-se a algo já sabido, nato, intrínseco ao discente, que precisa ser fomentado para o desenvolvimento, e autonomia à produção de conhecimento e argumentação própria de cada discente.

No que tange à importância da autonomia intelectual, os discursos apontam para o subsídio nas tomadas de decisão, para a independência no aprendizado e produção do conhecimento, para leitura e visão de mundo e para o desenvolvimento dos pensamentos e ideias em meio ao bombardeio de informações as quais estamos todos expostos.

Sobre qual formação que os professores deveriam ter para desenvolverem o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes, enquanto cidadãos, “D” afirma que a formação é fundamental para melhorar as práticas docentes, acrescentando que os docentes deveriam receber formação específica na área da cidadania, e explica que *“não são todos os professores que têm consciência né? do que realmente e a forma também de ser trabalhado isso com o aluno”*. (D)

“C” diz-nos que, “na nossa formação como professores, quem estudou mais na parte filosófica, tem mais essa criticidade do pensamento tem mais preparo para o desenvolvimento da autonomia intelectual”. Porém, está consciente que *“Aqueles que foram muito práticos, muito das exatas, muitas vezes eles não conseguem alcançar essa autonomia intelectual porque a gente precisa um pouco do conhecimento filosófico”*. Neste sentido *“o professor precisa muito de desenvolver, de estudar, de formações”*. (C)

Segundo “C”, declarou que a prova de sua afirmação reside no fato de muitos docentes não entenderem a nova filosofia do Ensino Médio proposta pela BNCC.

Muitas disciplinas trazem uma proposta onde o aluno deve ser o autor das ações durante o desenvolvimento da aula. Ora, muitos professores, porque na sua prática pedagógica não tiveram essa realidade de provocar cientificamente o aluno, continua a assuir que compete ao professor ser aquele que dá a aprendizagem. Nessa realidade, ainda temos um número significativo de docentes que necessitam de formação nessa filosofia de desenvolvimento crítico e autonomia intelectual. (C)

“P1” refere que neste momento estão a ter formação continuada até porque o Estado *“vem cobrando isso e eu penso que isso é muito bom por que muitas vezes nós nos formamos e para ali numa cidade pequena, fica longe de universidades”* Dado que a formação continuada pode ser online, e existem plataformas gratuitas do MEC, *“essas plataformas são uma forma de construir esse pensamento crítico e desenvolver esse pensamento nos alunos também”*. (P1)

“P2”, graduada em História, relembra que na sua graduação, a formação do pensamento crítico do aluno era focada de forma recorrente. *“Então, no caso das graduações em geral não existe essa preocupação. Então torna-se difícil para ele olhar a realidade através do próprio olhar dele sem alguém estar ali influenciando ele”*. Como tal, porque teve essa base na graduação, *“não sinto falta de alguma outra formação”*. (P2)

“P3” afirmou pensar como importante à educação cidadã, a formação em *“áreas humanas e sociais no geral”* assim como *“conhecimento nos documentos curriculares que tem na nossa escola, PPP os outros documentos que tem para assim ter uma visão maior para implantar para os alunos, passar para eles”*. (P3)

Finalmente “P4” declarou acreditar não haver uma formação específica para o professor possa trabalhar o pensamento crítico do aluno, dado que *“todos lidamos com o ambiente da escola e o ambiente externo (fora da escola). Então o pensamento crítico e a autonomia*

intelectual vai envolver todos os ambientes que nós vamos estar, seja ele religioso, político ou filosófico”. No entanto, acredita-se que é na procura de mais e melhor conhecimento que ocorre o enriquecimento das suas práticas pedagógicas.

Triangulando a informação dos nossos entrevistados, podemos verificar que, se alguns acreditam que só com mais formação se consegue incutir no aluno a preocupação de desenvolver o seu pensamento crítico e consequente autonomia intelectual, outros são de opinião que, por um lado desconhecem a existência de formação específica nessa área e, por outro, as ferramentas pedagógicas adquiridas na graduação são suficientes para incutir no aluno o interesse pelo desenvolvimento do seu pensamento crítico.

As questões seguintes apenas foram direcionadas para o coordenador e professores.

Quanto aos *“temas atuais de intervenção na sociedade, que têm sido trabalhados em sala de aula e em atividades conjuntas entre escola e família”*. P1 observa temas voltados à atualidade e exames nacionais, sobretudo, *“trabalho análogo à escravidão, direitos trabalhistas, sustentabilidade, violência, trabalho infantil, racismo”*, P2 deu ênfase aos temas relacionados com a sustentabilidade, vocação discente e participação nos projetos da escola. Já P3 fez menção aos temas relacionados com o protagonismo e consciência juvenil *“drogas, saúde e higiene do corpo e bullying”*. Por fim, P4 resaltou temas gerais e cuidados individuais, como temas relacionados com a *“covid-19, consciência negra, diversidade, educação sexual, corpo, higiene e gravidez”*.

A partir do discurso dos nossos entrevistados ficamos, a saber, que os temas trabalhados em conjunto com a família, dialogam com problemáticas relacionadas com Educação para a Saúde, assim como com a reflexão sobre a consciência negra e trabalho infantil. Observa-se que essas temáticas são além de atuais, necessárias ao debate e à consciencialização dos assuntos. Ressalta-se ainda que a maioria alinha-se ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

No questionamento que abordou *“se os docentes percebem os alunos preparados para analisar criticamente a relação entre direitos, dever e responsabilidades, e no caso de não estarem, o que poderia ser reforçado a nível da sala de aula e da escola”*.

“C” delarou que não, ressaltando uma diferença de postura entre os discentes conforme idade. Na opinião do nosso entrevistado.

Para os alunos mais velhos, a gente consegue perceber que eles não têm tanta dificuldade porque eles já têm essa estrutura toda né? Então assim, mental pra isso né? Então eles sabem que eles têm limite a serem respeitados, tem direitos, toda essa relação de direito, dever e responsabilidades eles já tem uma ideia sobre isso e já sabem colocar isso na prática, nas ações deles.

Por sua vez, os alunos do 6º e 7º anos estão perdidos e o que a gente poderia fazer para reforçar na sala de aula e praticamente o que a escola poderia fazer né? Então o que, que a escola pode fazer? Conscientizar na sala de aula, podemos fazer projetos, nós podemos desenvolver ações, pequenas ações, grandes ações, ações internas dentro da escola, mas também projetos externos que envolva a comunidade. Tudo isso, em sua opinião, para fazer com que o aluno seja crítico que ele possa ainda desenvolver essa relação direitos, deveres e responsabilidade.

“P1” concorda com “C” sobre a diferença de postura discente, mas a partir do nível de escolaridade, destacando que:

No ensino médio eles estão mais preparados que os do ensino fundamental por várias questões, no ensino médio eles já começam a estudar mais as disciplinas de humanas como sociologia e filosofia e isso ajuda muito pra que eles pensem isso. Eu acho que a gente tem sim que fazer um trabalho e esse trabalho é contínuo, trabalhar com eles a questão da responsabilidade que eles devem assumir por que até que conhecer os direitos e os deveres eles conhecem agora colocar em prática as responsabilidades é algo que a gente tem que sempre chamar a atenção com eles. (P1)

A percepção de “P2” difere das percepções de “D” e de “P1”, pois acredita que os alunos, estão, de uma maneira geral, preparados para analisar criticamente a relação entre direitos, dever e responsabilidades uma vez que os professores, nas suas aulas, trabalham essa competência.

Então por isso que eu creio que eles estão preparados pra diferenciar essa relação entre direitos, deveres, responsabilidades e analisar de forma crítica também a partir do momento que o professor sempre tá instigando ali o aluno a despertar esse senso crítico dele.

No seguimento da opinião de P2, P3 e P4 referem que os alunos, de uma maneira geral, estão preparados para essa nova etapa.,

No que tange ao questionamento sobre a maturidade discente para analisar criticamente a relação entre direitos, dever e responsabilidades, os docentes apresentam divergência de opinião, mas comungam da percepção sobre a necessidade e importância do desenvolvimento contínuo de atividades voltadas ao reforço da conscientização cidadã e do envolvimento com a sociedade, onde nos é exigido o efetivo exercício dos direitos e deveres em relação a elas.

Sobre os alunos estarem preparados para saber respeitar a semelhança e diversidade de todos os seres humanos na escola e no meio envolvente “C” ressalta a existência de situações relacionadas a bullying e resistência cultural, sobretudo vinculada à cultura da zona rural.

“P1” diferentemente de “C”, observou que a pluralidade e diversidade instínsecas às redes sociais contribuem para o desenvolvimento do que pode ser compreendido como maturização social, declarando:

Eu venho notando que essa geração de adolescentes, eu não sei, talvez pelo acesso às redes sociais, a muitas pessoas diferentes, eles vêm se mostrando mais abertos a pluralidades, as diferenças, eu percebo que quando algum aluno faz algum comentário preconceituoso, algum comentário problemático na sala de aula e quando eu vou pra conversar com ele sobre isso algum colega já responde, então algum colega fala: “Olha, esse comentário seu não tá certo.” temas assim preconceituosos no geral eles mesmo se corrigem. Então eles estão, estão preparados, mas claro sempre é bom reforçar isso neles. (P1)

“P2” corroborando com “P1” ressaltou a forma como foi recebido pelos docentes na instituição como parâmetro de sua análise. Segundo ele, os discentes são bem receptivos aos novos colegas. *“eles estão preparados pra estarem junto de diversidade de várias culturas diferentes, de várias raças diferentes. Isso também é trabalhado muito na escola”.* (P2).

Nesta linha de pensamento, “P3” é igualmente da opinião que os alunos estão preparados para a convivência com a diversidade, e que observou isso a partir dos projetos desenvolvidos na escola, Finalmente “P4” declarou que os alunos “conseguem respeitar essa diversidade”. Justificou sua afirmação pelo fato de não conhecer situação de intolerância ou bullying dentro da escola.

Sobre o preparo discente para saber interagir com colegas e outras pessoas de diferente origem cultural na escola e no meio envolvente e a justificativa da resposta, “C” declarou perceber a boa convivência com a diversidade como um desafio à educação:

(...) Então eu acredito que eles não estão totalmente preparados pra saber interagir, porque a escola é esse meio onde a gente recebe pessoas diferentes, de diferentes origens culturais principalmente. Alguns sim e outros não. “(...) o professor precisa intervir e igualar a ideia de que todos somos pessoas e temos os mesmos direitos e os mesmos deveres e precisamos interagir e nos respeitar e nos relacionar de forma igualitária, igual para todo mundo para que a sociedade funcione, para que as coisas aconteçam. (C)

“P1” percebe uma tímida evolução nesse processo.

(...) temos alunos que não têm muito contato com pessoas de fora, pessoas diferentes. Então essa cultura é muito parecida por ser uma cidade pequena, (...) é um processo que tá em andamento, mas eu penso que os alunos, eu vejo eles menos preconceituosos do que algumas gerações anteriores. (P1)

“P2” concordando com “C” e “P1” percebe esse preparo na receptividade discente entre os distintos, inclusive no que tange ao aspecto cultural: *“Sim, eles estão preparados! Como eu falei eles sempre são bem receptivos, bem amigos. Então, creio que essas diferentes culturas não vão ser uma barreira pra eles”.* (P2)

O mesmo se passa com “P3” que ressalta a contribuição do avanço das vias de comunicação e o acompanhamento escolar nesse processo:

Sim. Estão totalmente preparados para isso porque hoje tem a tecnologia que leva eles a qualquer lugar do mundo, qualquer canto. A partir disso é um meio a mais que eles têm para ter conhecimento do que acontece aqui no nosso país, a nossa cidade e o que acontece no mundo todo, né? (P3)

“P4” corrobora com os demais docentes trazendo como exemplo o viés religioso e observando a boa convivência entre os discentes com o que ele denominou “diferenças de origem cultural”.

Em relação à maturidade discente para respeitar a semelhança e diversidade - inclusive de origem cultural - de todos os seres humanos na escola e no meio envolvente, os docentes observam que os alunos apresentam preparo para conviver e respeitar a diversidade, salvo

situações relacionadas aos discentes do Ensino Fundamental (bulling) e à resistência de entrosamento por parte de pessoas oriundas da Zona Rural.

Os docentes observam essa maturidade com objetivo comum entre Educação, Escola e Comunidade Escolar.

A questão a seguir voltou-se apenas à Diretora e à Coordenadora Pedagógica por se tratar sobre o cenário político social que envolve a Educação e a Cidadania.

Na questão “Em sua opinião, considera positiva a evolução das políticas públicas brasileiras no que se refere à educação pública para a cidadania nos últimos cinco anos?” “D” deu ênfase ao déficit de aprendizagem equanto “C” apresenta uma percepção ampliada ressaltando a morosidade na evolução da Educação no Brasil, assim como o desafio docente de trabalhar o alinhamento entre escola e transformações sociais para além da estrutura escolar:

“D” Achei uma política pública aqui que é importante, o déficit de aprendizagem é uma política pública bem importante porque nesses últimos tempos tá sendo trabalhado bastante isso nas escolas, porque a gente tem muitos alunos que já estão, por exemplo, a nossa escola já funciona do 6º ano ao 3º ano do ensino médio, da sexta série. A gente tem muitos alunos do 6º/7º ano que não sabe ler, alunos que têm 12 anos, 13 anos. Então tá se trabalhando muito para tirar esse déficit de aprendizagem para que o aluno possa desenvolver na sua vida escolar e também na sua vida como cidadão.

Sobre esta questão, “C” trouxe as seguintes percepções:

Em parte a gente observa que tudo em educação caminha muito lento né? Mas se a gente for observar na mesma proporção que a violência aumenta, a gente observa as escolas tentando fazer um controle daquilo que a gente vai percebendo fora da escola, na sociedade. Então assim, eu acredito que é considerável positiva a evolução dessas políticas públicas sim! Mas é como eu te falei elas andam muito lentamente, com a formação do professor, com a questão do nível cultural, por que nós temos professores que eles são preconceituosos, isso é fato! Então para ele trabalhar, eu trabalhei com professoras que elas não conseguiam falar sobre o sistema reprodutor do sexo feminino nem do masculino. Então assim, a gente ainda precisa alcançar esse professor, a gente precisa alcançar mudança de ideia, essa construção, evoluir com esse professor e ainda precisamos também ver com aqueles professores que eles não conseguem se atualizar, não conseguem alcançar a tecnologia, eles não conseguem usar isso a favor do

desenvolvimento intelectual do aluno. Então assim nós estamos ainda caminhando, eu acredito, mas positivamente. Amaralina, nós não temos tanta violência, tanta coisa assim, tantas desestruturas na sociedade, a nossa questão é cultural! Então assim, eu acredito que às vezes ainda é muito imatura essa ideia de evolução das políticas públicas, às vezes trás muito assim, essa ideia, o governo que nós temos que não tem tanto desenvolvimento para essas áreas. Então assim, acredito que nós precisaríamos dar um “up” na educação do nosso município como um todo para que a gente pudesse desenvolver realmente essa evolução das políticas públicas né? No nosso município, na nossa escola, através dos nossos professores, diretores, do município inteiro, não só da escola em questão, mas acredito que a escola em questão já evoluiu bastante graças a Deus.
(C)

A partir desse questionamento observou-se o distanciamento entre a compreensão de (D) e de C. com este último a referir que, a evolução das políticas públicas brasileiras no que se refere à educação pública para a cidadania nos últimos cinco anos apresenta-se parcialmente satisfatórias e muito lentas na prevenção e combate à violência. C sugere mesmo estratégias de trabalho pelas políticas públicas para o desenvolvimento de uma Educação Cidadã.

3.3. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário

No que tange à percepção discente, as informações seguirão apresentadas 1º, 2º e 3º anos, nesta ordem e de forma separada, e em seguida da análise conjunta do público discente participante desta pesquisa.

As análises do público discente encontram-se precedidas das informações relacionadas ao perfil de cada série.

Os questionários constavam de 03 (três) grandes questões, a saber, a primeira sobre aprendizagem à cidadania; a segunda buscou percepções acerca da forma de realização dos trabalhos escolares; e a terceira tratou da percepção discente no que tange à inclusão de elementos - nas disciplinas já desenvolvidas - que poderiam contribuir à educação e à cidadania.

3.3.1. Caracterização dos alunos inquiridos

Dos alunos do 1º ano

Gráfico 1

Idade dos alunos do 1º ano



Gráfico 2

Sexo dos alunos do 1º ano



Conforme aponta o gráfico “01” os inquiridos do 1º ano apresentam idade variante entre 14 (quatorze) e 18 (dezoito) anos, distribuindo-se da seguinte forma: 12 discentes com 14 anos; 03 discentes com 15 anos; 04 discentes com 16 anos; 01 discente com 17; 01 discente com 18 anos.

O gráfico “02” diz respeito ao gênero, em que se verificou um público compondo-se de 10 (dez discentes) que se declararam feminino, 10 (dez) se declararam como masculino, e 01 (um) que declarou não identificação como essa determinação binária.

Dos alunos do 2º ano

Gráfico 3

Idade dos alunos do 2º ano



Gráfico 4

Sexo dos alunos do 2º ano



Conforme gráfico “03”, os alunos do 2º ano apresentam uma idade que varia entre 15 e 17 anos, compondo-se de 10 (dez) discentes com 15 (quinze) anos, 10 (dez) discentes com 16 (dezesesseis) anos e 03 (três) discentes com 17 (dezessete) anos.

O gráfico “04” diz respeito à composição do mesmo público a partir do gênero, que consta de 16 (dezesesseis) discentes que se declararam como sendo do sexo feminino, mais 07 (sete) discentes que se percebem do sexo masculino.

Dos alunos do 3º ano

Gráfico 5

Idade dos alunos do 3º ano

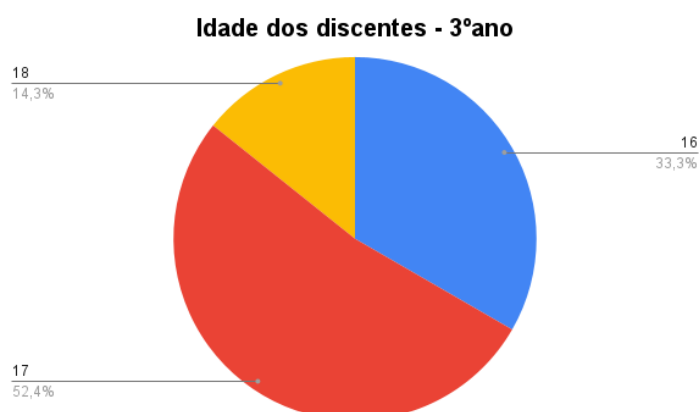
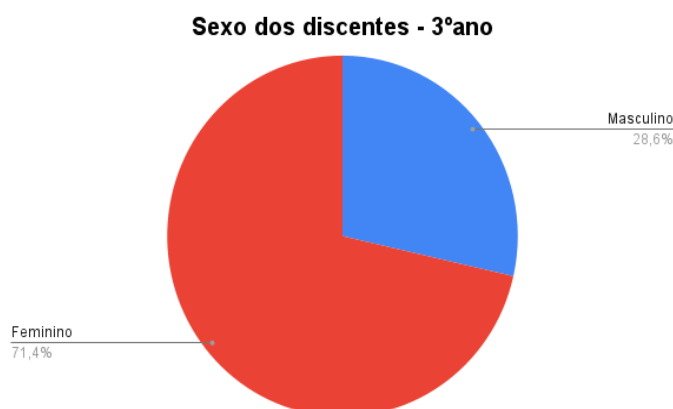


Gráfico 6

Sexo dos alunos do 3º ano



Na turma do 3º ano (gráfico 05) a idade dos alunos varia entre 16 (dezesesseis) e 18 (dezoito) anos, compondo-se a partir de 07 (sete) discentes com 16 (dezesesseis) anos, 11 (onze) discentes com 17 (dezessete) anos e 03 (três) discentes com 18 (dezoito) anos. Conforme demonstra o gráfico “05”.

O gráfico “06” representa a composição dos inquiridos, no que tange ao gênero. A turma em questão é majoritariamente do gênero feminino (71,4%). Ou seja, 15 (quinze) discentes se declararam do sexo feminino e 06 (seis) discentes se percebem do sexo masculino.

A legislação brasileira estabelece como etária ao Ensino Médio de 15 a 17 anos de idade, ou seja, 15 para o 1º, 16 para o 2º e 17 para o 3º. A partir dos dados adquiridos, é possível observar que alguns discentes se encontram no que a UNICEF (2018) denomina “distorção

idade-série” em uma publicação intitulada “Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil” que trata do não alinhamento entre a idade e a série previstas para os discentes no Brasil. Conforme esta publicação “mais de sete milhões de estudantes brasileiros da Educação Básica encontravam-se nesta situação em 2018”. UNICEF (2018, p. 03-04), sendo “quase cinco milhões no Ensino Fundamental e mais de dois milhões no Ensino Médio”. É possível compreender que os discentes participantes desta pesquisa em 2023 integraram este público em 2018, refletindo em igual situação no Ensino Médio no ano de 2023.

Conforme o Senso Escolar INEP (2017), 26% dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental têm um ou dois anos de atraso, chegando a 28% no Ensino Médio. O mesmo Senso também aponta o 1º Ano do Ensino Médio como um dos três grandes momentos com índices de “distorção idade-série” mais altos.

Uma vez observados seis discentes acima dos 15 anos no 1º ano, três discentes com idade superior aos dezesseis anos no 2º ano, e três discentes com idade acima de dezessete anos no 3º ano, tem-se um público discente de 18,75% em situação “distorção idade-série” por fatores que não foram objeto de investigação desta pesquisa, mas que foram observados como ponto de estudos e melhorias no processo pedagógico/escolar e que podem ser mais bem estudados a partir da publicação do INEP (2017) que segue compondo a base de referências bibliográficas deste trabalho.

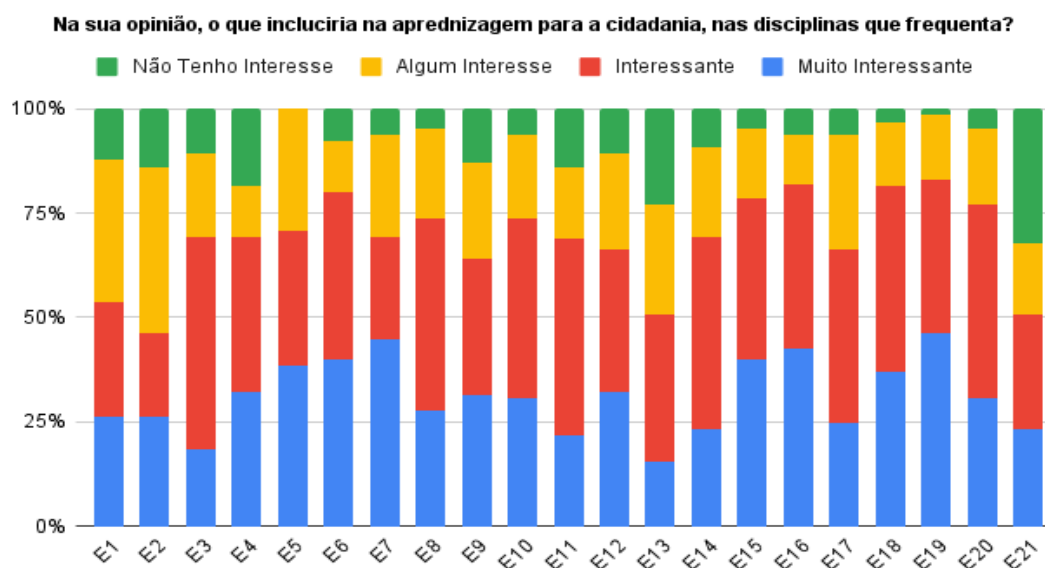
3.3.2 Percepções dos alunos sobre a Aprendizagem para a cidadania

Os alunos receberam um questionário com questões relacionadas a elementos que deveriam – sob a sua percepção – ser incluídos nas disciplinas para a aprendizagem à cidadania, bem como sobre como gostam de trabalhar no processo pedagógico, e quais temas percebem como importante à cidadania. O gráfico 07 segue com a representação da percepção sobre a questão 01: “Na sua opinião, o que incluiria na aprendizagem para a cidadania nas disciplinas que frequenta?”.

Os discentes tinham como opção: NI – Não tenho interesse; I – Interessante; TI – Tenho Interesse; e MI – Muito Interesse, para as possibilidades abaixo que seguem antecedidas pela letra “En”, sendo “E” significa elemento e “n” seu número de identificação no Gráfico “07”.

Gráfico 7

Panorama Geral das Percepções discentes “Educação para a Cidadania”.



Sob o intuito de melhor subsidiar a compreensão acerca das informações apresentadas no Gráfico 07, apresentam-se a Tabela 02, que constam das informações relacionadas à percepção de importância dos elementos de forma mais explícita. “Em sua opinião, o que incluiria na aprendizagem para a cidadania nas disciplinas que frequenta?”.

Importante referir que consideramos a importância a partir de 10 referências para cima.

Tabela 2

Elementos a serem inclusos na aprendizagem à cidadania

ELEMENTOS	MI			I			AI			NI		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
E1 – Conhecer os DH e formas de defendê-los	04	05	08	09	06	03	05	09	08	03	03	02

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

E2 – Saber participar em palestras e debates, respeitando as opiniões dos outros	07	06	04	04	07	02	07	06	13	03	04	02
E3 – Analisar criticamente meu desempenho, relativamente às regras estabelecidas	05	04	03	11	10	12	01	08	04	04	01	02
E4 – Ser responsável na turma e na escola;	02	10	09	09	07	08	03	02	03	07	04	01
E5 – Saber respeitar a semelhança e a diversidade de todos os seres humanos	05	04	12	08	07	06	05	12	03	00	00	00
E6 – Saber reconhecer o preconceito e saber como atuar	08	09	06	09	06	11	03	05	00	01	03	01
E7 - Saber como atuar quanto ao bullying em geral	10	10	09	05	04	07	05	07	04	01	02	01
E8 – Saber participar nas atividades que ligam a escola à família;	07	06	05	09	08	13	04	07	03	01	02	00
E9 – Saber interagir com os colegas e outras pessoas de diferentes origens culturais;	07	07	08	06	07	10	08	06	02	00	03	01
E10- Analisar criticamente a relação entre direitos, deveres e responsabilidades;	06	08	06	10	09	12	05	05	03	03	01	00
E11 – Aprender a partir da experiência dos outros;	01	09	04	12	06	12	06	03	03	02	05	02
E12 – Valorizar comportamentos de vida saudáveis;	05	10	06	10	05	07	04	07	04	02	01	02
E13 – Analisar e debater as diferenças individuais próprias e dos outros;	02	02	06	08	04	04	05	08	04	06	02	07
E14 – Conhecer formas de proteção de ambiente e do patrimônio da humanidade;	07	05	06	10	09	11	03	06	05	01	03	02
E15 – Refletir sobre o que se sente, o que se pensa e o que se faz;	10	02	05	07	06	12	02	05	04	02	01	00
E16 - Saber lidar com elogios e críticas;	11	8	09	10	08	08	00	05	03	00	02	01
E17 – Saber elogiar e saber criticar de forma construtiva;	05	03	08	11	06	10	03	12	03	02	02	00
E18 – Identificar comportamentos que põem em perigo e em risco a saúde;	05	8	11	10	10	09	05	04	01	01	01	00
E19 – Saber como agir em situações de risco para a saúde;	07	12	06	06	06	12	03	04	03	00	01	00
E20 – Saber forma e ações que os seres humanos podem afetar a natureza e a biodiversidade.	02	10	03	09	07	14	05	03	04	00	03	00
E 21 – Pertencer a projetos da Escola	02	05	02	07	05	06	05	00	03	07	11	03

No que tange a percepção dos alunos sobre quais elementos deveriam ser inseridos nas disciplinas para fins de educação à cidadania, verificamos, através da Tabela 02 as temáticas que consideram mais importantes serem trabalhadas.

Relativamente **ao 1º ano**, verificamos que os alunos consideram muito importante (11 respostas) serem incluídos nas disciplinas “Saber lidar com elogios e críticas”, seguindo-se “Saber como atuar quanto ao bullying em geral” e “Refletir sobre o que se sente, o que se pensa e o que se faz” (com 10 respostas cada uma)

Quanto aos alunos do **2º ano**, sobressai, com 12 referências “Saber como agir em situações de risco para a saúde”, seguindo-se, com 10 referências cada referência “Valorizar comportamentos de vida saudáveis”, “Saber forma e ações que os seres humanos podem afetar a natureza e a biodiversidade” e “Saber como atuar quanto ao bullying em geral”.

Finalmente, a turma do **3º ano**, considera muito importante “Saber respeitar a semelhança e a diversidade de todos os seres humanos” com 12 referências e “Identificar comportamentos que põem em perigo e em risco a saúde;” com 11 referências.

Tendo em atenção os itens escolhidos, podemos verificar que a referência “Saber como atuar quanto ao bullying em geral” surge nos dois primeiros anos, como ponto em comum.

Quanto ao Item **“Importante”** a propósito dos elementos a serem inseridos nas disciplinas para fins de educação para a cidadania, os alunos do **1º ano** destacam “Aprender a partir da experiência dos outros;” com 12 referências, logo seguida com “Analisar criticamente meu desempenho, relativamente às regras estabelecidas” e “Saber elogiar e saber criticar de forma construtiva” com 11 referências cada uma e, “ Valorizar comportamentos de vida saudável”, “Analisar criticamente a relação entre direitos, deveres e responsabilidades, “Conhecer formas de proteção de ambiente e do património da humanidade”, “Saber lidar com elogios e críticas” e “Identificar comportamentos que põem em perigo e em risco a saúde;” com 10 referências cada uma.

Entre os alunos do **2º ano**, os elementos que elementos a serem inseridos nas disciplinas para fins de educação para a cidadania sobressaiem como **“Importantes”** “Analisar criticamente meu desempenho, relativamente às regras estabelecidas” e Identificar comportamentos que põem em perigo e em risco a saúde” (10 referências cada um)

No que diz respeito aos alunos do **3º ano**, destaca-se, com 14 referências, “Saber forma e ações que os seres humanos podem afetar a natureza e a biodiversidade”, seguido de “Saber participar nas atividades que ligam a escola à família” com 13 referências e, “Analisar criticamente meu desempenho, relativamente às regras estabelecidas”, “ Aprender a partir da experiência dos outros” “Analisar criticamente a relação entre direitos, deveres e

responsabilidades; “Refletir sobre o que se sente, o que se pensa e o que se faz “ e “Saber como agir em situações de risco para a saúde” (com 12 referências cada uma). Finalmente, “Analisar criticamente meu desempenho, relativamente às regras estabelecidas” e “Saber reconhecer o preconceito e saber como atuar (com 11 referências cada uma).

Pela análise ressalta o “Saber forma e ações que os seres humanos podem afetar a natureza e a biodiversidade”. Denota-se assim nos alunos do 3º ano uma maior sensibilidade e até maturidade na preocupação com o planeta. Como sabemos, apesar da relevância de cada organismo vivo, verificamos que cada vez mais há um aumento da destruição da biodiversidade em que os seres humanos apresentam uma grande influência neste processo. E este problema é bastante sensível aos nossos alunos do 3º ano. Logo de seguida surge-nos “Saber participar nas atividades que ligam a escola à família”. Todos estamos conscientes que, quando falamos em educação das crianças, a família e a escola têm o objetivo de acompanhar a criança de forma correta para que esta se torne num adulto responsável. Por isso, a a família tem papel muito importante na aprendizagem da criança, uma vez que está fortemente ligada ao papel da escola.

Se triangularmos as referências deste item, verificamos que “a Aprender a partir da experiência dos outros” surge como importante tanto nos alunos do 1º ano como no dos 3ºano. Aprender algo ouvindo conselhos, lendo, é uma maneira de obter conhecimentos que ajudam a estimular as ações do ser humano. Assim, aprender com a experiência dos outros pode fazer toda a diferença na nossa vida pessoal e social.

O 1º e o 2º ano considera deveras importante “Identificar comportamentos que põem em perigo a saúde”. Os comportamentos de risco para a saúde compreendem o uso de substâncias, comportamento sexual (arriscado), comportamento alimentar não saudável, agressão, uso desadequado das redes sociais, delinquência de menores, entre outros (Zappe. Alves & Dell’Aglia, 2018).

Finalmente a referência que perpassa pelos três anos é a de “Analisar criticamente meu desempenho, relativamente às regras estabelecidas “, algo tão caro à Educação Cívica.

A título de curiosidade, poderemos verificar que, no item “Algum Interesse” os alunos do 2º ano fazem destacar com 12 referências cada um “Saber respeitar a semelhança e a diversidade de todos os seres humanos” que é considerado muito importante para os alunos do 3º ano (também com 12 referências) e “Saber elogiar e saber criticar de forma construtiva”

Finalmente, os elementos mais assinalados como sem qualquer interesse para incluir nas disciplinas para fins de educação para a cidadania, embora com números abaixo de 10 referências, são números significativos. Para a turma do 1º ano, destaca-se “Ser responsável na turma e na escola” e “Pertencer a projetos da Escola” (ambos com 7 referências cada um) e “Analisar e debater as diferenças individuais próprias e dos outros” (com 6 referências). Ou seja, a educação para a responsabilidade no âmbito coletivo, assim como a participação nos projetos desenvolvidos pela escola e o diálogo à diversidade, parece não ter relação com a cidadania para estes nossos alunos do 1º ano.

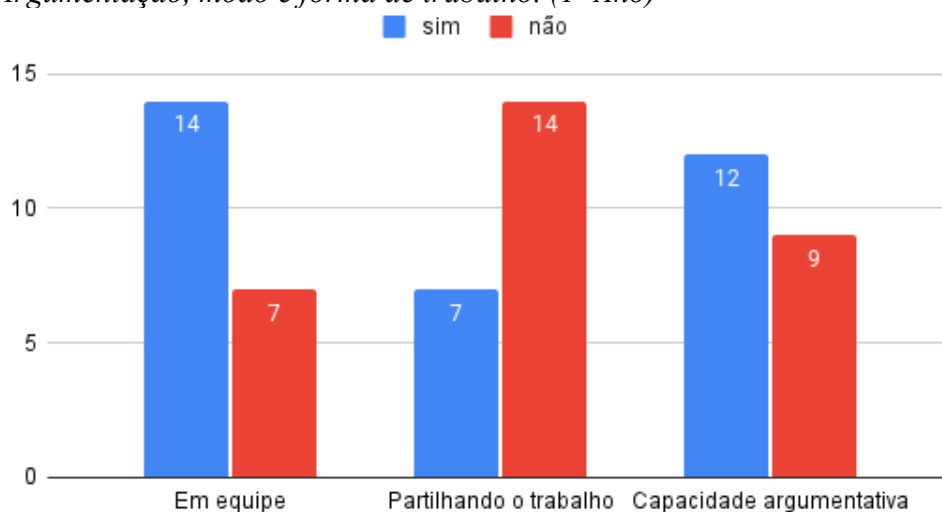
No que diz respeito aos alunos do 2º ano destaca-se, de forma significativa “Pertencer a projetos da escola” (com 11 referências). Este assunto nada diz tanto aos alunos do 1º como do 2º ano.

3.3.3. Ambiente à argumentação, Forma e Modo de trabalho.

Os alunos foram igualmente instigados a responder sobre a forma como gostam de trabalhar, no que se refere ao formato (equipe/coletividade), partilha (com a turma), e sobre sentir-se à vontade na apresentação de trabalho e defesa de ideias e argumentos, tendo como possibilidades de resposta “SIM” ou “Não”. Seguem os questionamentos como subsídio à leitura dos gráficos.

Gráfico 8

Argumentação, modo e forma de trabalho. (1º Ano)

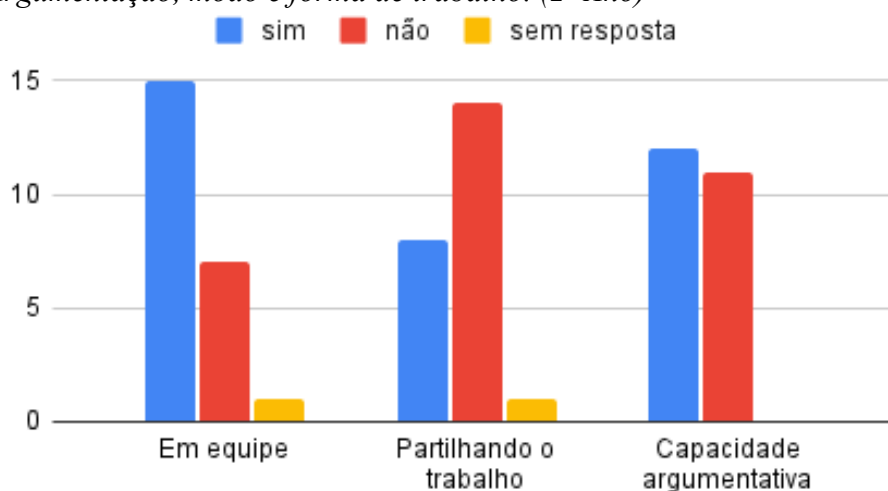


No que consiste à forma como esses alunos gostam de desenvolver os trabalhos no processo pedagógico, 14 (quatorze) dos 21 (vinte e um) alunos que integram a turma, declararam gostar de desenvolver trabalhos em equipe. O mesmo quantitativo ocorre para os alunos que não gostam de partilhar o trabalho com a turma. Ou seja, embora declarem gostar de trabalhar em equipe, assumem que, de todo gostam de partilhar o seu trabalho. A partilha de trabalho aqui está compreendida como a apresentação ou exposição da forma como o trabalho foi pensado e desenvolvido.

No que diz respeito a sentir-se à vontade para defender ideias e argumentos perante os colegas ou o professor, 09 (nove) discentes - que equivale a 42,85% da turma - declararam-se com dificuldades.

Gráfico 9

Argumentação, modo e forma de trabalho. (2º Ano)



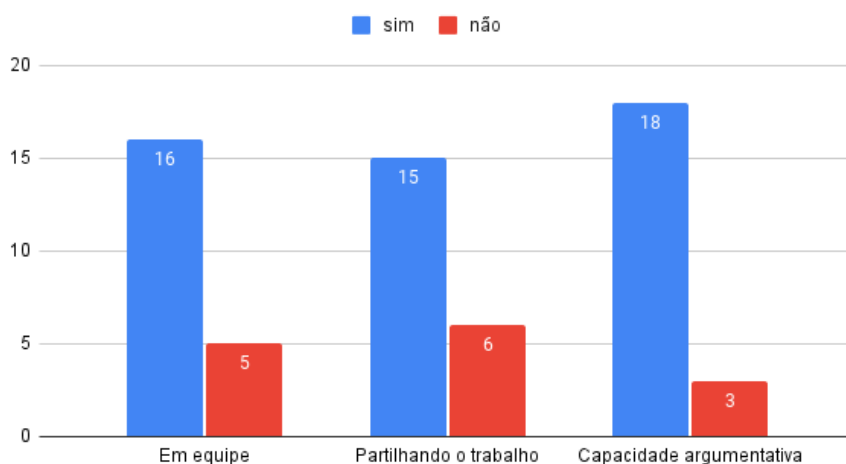
Sobre a forma como os alunos do 2º ano gostam de desenvolver os trabalhos no processo pedagógico, 15 (quinze) dos 23 (vinte e três) que integram a turma, declararam gostar de desenvolver trabalhos em equipe, 07 (sete) não gostam e um absteve-se em responder.

Quanto ao gostar de partilhar trabalho com a turma, 14 (quatorze) alunos referem não gostar de partilhar, 08 (oito) manifestaram gostar de partilhar trabalho e 01 absteve-se de opinar.

No que diz respeito a sentir-se à vontade para defender ideias e argumentos perante os colegas ou o professor, a turma divide-se quase que paritariamente, com 12 (doze) que se declararam à vontade, ante a 11 (onze) que se manifestaram com dificuldades.

Gráfico 10

Argumentação, modo e forma de trabalho. (3º Ano)



Finalmente, os alunos do 3º ano. Na questão sobre a forma como gostam de desenvolver os trabalhos no processo pedagógico, 16 (dezesseis) dos 21 (vinte e um) que integram a turma, declararam gostar de desenvolver trabalhos em equipe e 05 (cinco) que declararam não gostar.

Quanto ao gostar de partilhar trabalho com a turma, tem-se um quantitativo de 15 (quinze) afirmaram gostar, ante a 06 (seis) que manifestaram gosto oposto.

No que diz respeito a sentir-se à vontade para defender ideias e argumentos perante os colegas ou o professor, a grande maioria 18 (dezoito) declararam-se a vontade, ante a 03 (três) que se manifestaram com dificuldades.

Triangulando estas informações, podemos verificar que, todos os alunos, de uma maneira geral, gostam de realizar trabalhos em equipe. Opinião semelhante têm também as turmas do 1º e 2º ano quando referem que não gostam de partilhar o seu trabalho com a turma. Isto é aceitam o trabalho colaborativo, mas não compreendem a partilha do seu trabalho. Já na turma do 3º ano encontramos resultados diferentes. Os alunos não só gostam do trabalho colaborativo como gostam de partilhar as suas ideias com o colega.

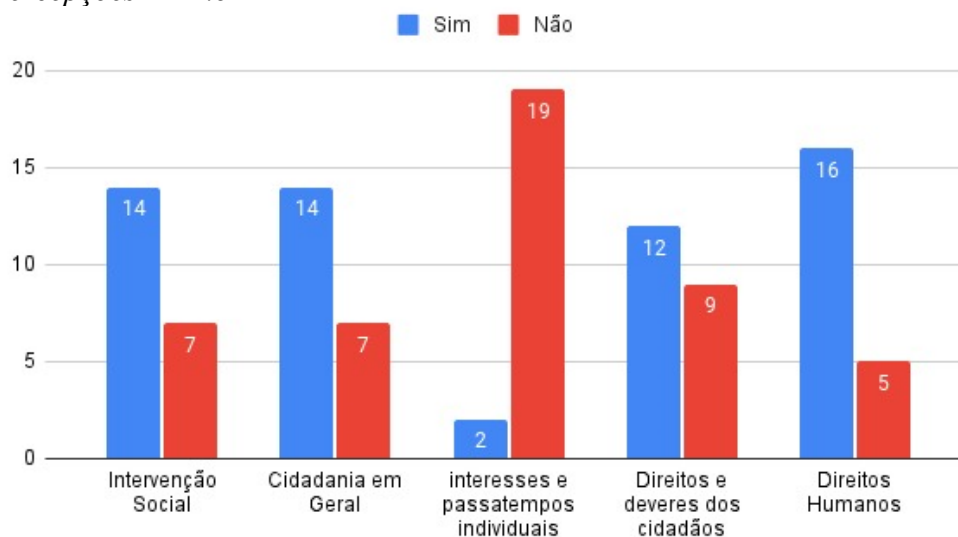
Quanto ao à vontade para a defesa das suas ideias e argumentos perante os colegas ou o professor, a turma do 1º ano refere sentir-se desconfortável nesta situação. Já a turma do 2º ano está dividida. Há alunos que se sentem confortáveis nesta situação e outros não tanto. Finalmente a turma do 3º ano. A grande maioria não manifesta qualquer dificuldade em defender as suas ideias na turma. Pela análise desta informação, verificamos que tal se deve a uma questão de adaptação do aluno ao método de ensino.

3.4. Temas considerados importantes à educação e à cidadania

Outra preocupação teve a ver com temas que os alunos considerassem importantes e que contribuíssem para a Educação para a Cidadania e relevantes para a sua formação.

Gráfico 11

Percepções 1º Ano



Dos 21 (vinte e um) alunos que compõem a turma do 1º Ano, 14 consideraram os temas atuais de intervenção na sociedade. Porém, vale destacar que um número significativo de alunos (07) não viu qualquer interesse nestes temas. Curiosamente obtive-se a mesma pontuação no item “Temas relacionados” sobre cidadania em geral.

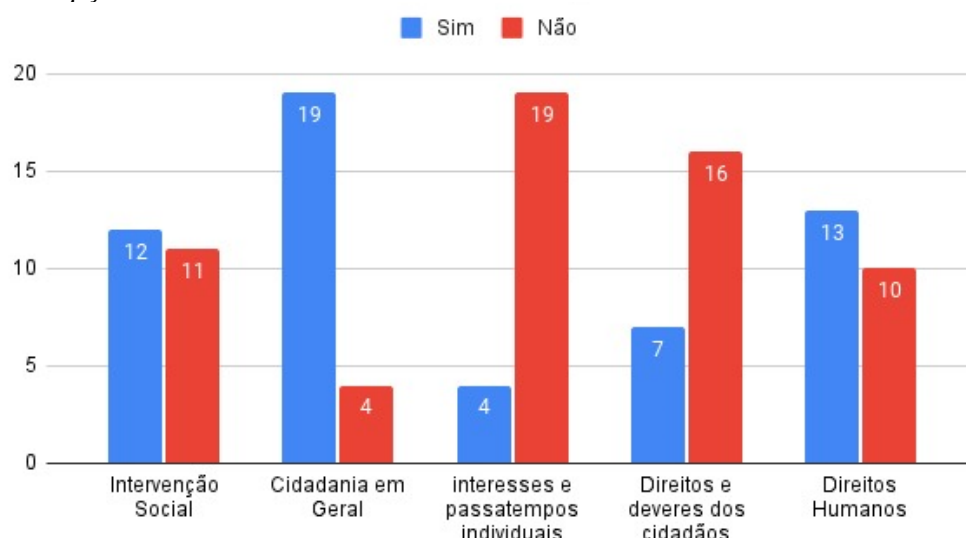
Por sua vez, 19 alunos não viram qualquer interesse na promoção de palestras voltadas a interesses individuais e passatempos.

No que diz respeito a Palestras sobre direitos e deveres dos cidadãos, 12 alunos consideraram essa temática importante, mas um número significativo (09) não considerou nada importante.

Finalmente os Debates sobre os Direitos Humanos teve a aprovação de 16 alunos que mostraram interesse neste assunto. Não obstante, 5 alunos não consideraram este tema importante para a sua formação cidadã.

Gráfico 12

Percepções 2º Ano



Quanto à turma do 2º ano encontramos posições entre o “sim” e o “não”, muito próximos na discussão de “Temas atuais de intervenção na sociedade” uma vez que, se 12 alunos consideraram ser importante a discussão desta temática, 11 consideram nada importante.

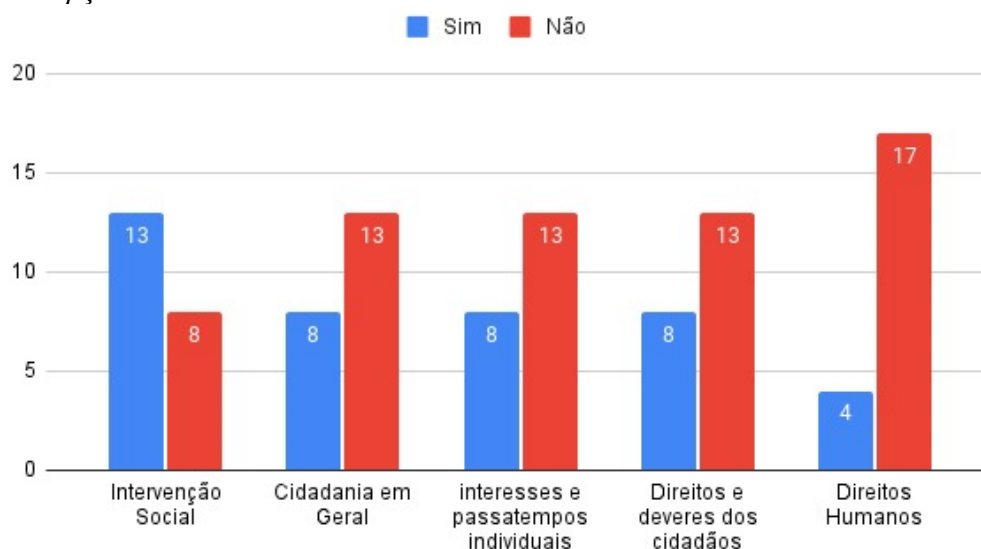
Sobre a temática da cidadania em geral, 19 alunos consideram ser importante e apenas 04 não viram qualquer interesse na inclusão desta temática para a sua formação cidadã.

Também 19 alunos não vêem qualquer sentido na realização de palestras voltadas a interesses individuais e passatempos, para a sua formação cidadã. Número igualmente significativo (16 alunos) não consideram importantes as Palestras sobre direitos e deveres dos cidadãos.

No que diz respeito aos “Debates sobre Direitos Humanos” esta problemática vai dividir a turma quanto à sua importância para a formação cidadã, uma vez que, se 13 afirmam ser importante, 10 acabam por não o considerar.

Gráfico 13

Percepções 3º Ano



Na turma do 3º ano, quanto à importância dos temas atuais para a sua formação cidadã, 13 alunos consideram ser importante temas relacionados à intervenção social, mas 08 alunos não vêem qualquer importância nestes temas.

No que diz respeito aos temas da Cidadania em Geral, a maioria (13 alunos) não os vê como importantes para a sua formação cidadã, mas 08 alunos encontram nesta temática algo de importante para a sua formação. Curiosamente as mesmas respostas estão para as Palestras sobre os seus direitos e passatempos, bem como para a temática de Palestras sobre direitos e deveres cidadãos.

Finalmente, nos Debates sobre Direitos Humanos, 17 alunos não consideraram esta temática relevante para a sua formação cidadã. Este dado propõe refletir se esses discentes saberiam do que tratam os Direitos Humanos.

Ao triangularmos os dados das respostas dos nossos alunos a propósito de temas considerados importante para a Educação para a cidadania, verificamos que os temas atuais de intervenção na sociedade não são para todos significativamente apelativos.

Quanto aos temas relacionados com a cidadania de uma maneira geral, se o 1º e o 2º ano consideram ser importante (para o 2º ano é até muito importante), o 3º ano, a maioria da turma não o vê como importantes para o seu desenvolvimento enquanto cidadão ativo.

As três turmas em análise não viram qualquer interesse na realização palestras voltadas a interesses individuais e passatempos, para a sua formação cidadã. Por sua vez, na questão

sobre as palestras sobre direitos e deveres dos cidadãos, apenas a turma do 1º ano considera esta ação pertinente.

No que diz respeito à realização de debates sobre os Direitos Humanos apenas a turma do 1º ano se mostrou bem receptiva, pois a turma do 2º ano viu-se dividida entre o sim e o não . Os alunos do 3º ano assumem, na sua maioria, que não consideram esta temática pertinente para a sua formação cidadã.

Estas respostas fazem-nos refletir bastante sobre como a escola trabalha as temáticas relacionadas com os Direitos Humanos e cidadania. Há ainda muita precariedade na consolidação dos Direitos Humanos nestas crianças.

Considerações Finais

A Educação brasileira desde 1549 (tendo os jesuítas como primeiros docentes) sob a proposição de doutrinação inicial aos povos indígenas, conforme pontua Niskier (1996), até os dias atuais, desenvolve-se em um cenário de contínuas transformações de mútuo impacto em relação à sociedade a partir de suas demandas, sejam elas pontuais, específicas, emergenciais, ou de aprimoramento justificadas pela necessidade de adaptação e/ou diálogo com o Mercado.

A leitura do processo histórico da Educação brasileira permite a compreensão de que as políticas públicas que a delineiam orientam-se por parâmetros legislativos, que por sua vez são determinados a partir das influências decorrentes do cenário político, assim como das demandas de Mercado sob o intuito de melhor alinhar a relação Educação – Cidadania, num processo que envolve a necessidade de leitura e análise de mundo, (re) definições curriculares, organicidade administrativa e coprodução das proposições teórico-práticas a partir do resultado entre o proposto, o executado e as peculiaridades existenciais que distinguem as instituições educacionais e os territórios que as compreendem. Tudo isso, a partir de atividades que despertem o desejo e a capacidade discente ao desenvolvimento de percepções, argumentos e posicionamentos próprios à transformação da realidade vivida, ou seja, do fomento ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Neste processo, imprescindíveis à eficiência, tem-se o Currículo, o Projeto Político Pedagógico - PPP, a postura e a desenvoltura dos docentes que por sua vez, devem imprescindivelmente conhecer e compreender a estrutura educacional (legislação, papéis e funções), a conjuntura social (cenário político, econômico e social), suas proposições, possibilidades e desafios.

A constante reorganização processual que envolve a Educação brasileira acaba por redesenhar a estrutura do poder escolar, outorgando-lhe a possibilidade de criação de novos projetos, de acordo com as especificidades dos diversos contextos escolares sob o entendimento de que a escola é um espaço “despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central” (Fernandes, 2000, p. 33), e o currículo uma peça administrativa que não pode ser padronizada para todos. (Gouveia, et al., 2020, p. 94). O reconhecimento dessa diversidade acarreta à comunidade escolar, sobretudo ao professor, o desafio de administrar, desenvolver, adaptar as proposições curriculares à realidade escolar, assim como de propor estratégias de solução às lacunas oriundas do distanciamento entre proposição e execução. É na sala de aula, na “ponta”

do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que urge a necessidade de desenvolver de forma flexível o proposto pelo Currículo à melhor compreensão e condução da produção de conhecimento discente, tendo como via de propulsão básica o desenvolvimento de elementos como pensamento crítico e autonomia intelectual.

As análises subsidiadas por instrumentos bibliográficos tornaram possível a compreensão de que o processo educacional brasileiro no âmbito sócio institucional se inicia pelas políticas públicas educacionais e suas determinações - decorrentes das necessidades da sociedade – ao conteúdo curricular e de regimento à funcionalidade das instituições educacionais, ou seja, os denominados documentos estruturantes. Toda essa conjuntura por sua vez, tem sua efetividade condicionada à materialização de seus conteúdos através da ação direta da comunidade escolar, sobretudo do professor na gestão da relação entre conteúdo, realidade e possibilidades discentes, cujos resultados geram indicadores orientadores da construção e direção das novas políticas públicas educacionais num processo cíclico de mútuo impacto entre Educação e demandas sociais.

Como pontuam Freire (1986), Meszáros (2008) e Sacristán (2019), o Currículo Escolar configura-se como elemento propulsor à legitimação ou negação das proposições almejadas pelo Estado, a partir de seu papel de impacto e influência na consciência crítica e da proatividade político social dicente. As transformações exigem da sociedade uma nova postura, o que por sua vez requer que o Estado se organize e se articule sobre como conduzir esse processo de reeducação da sociedade, principalmente a partir das instituições educacionais, cujo processo de condução dá-se basicamente através do Currículo.

O Projeto Político Pedagógico foi apontado como instrumento que estabelece as proposições curriculares a partir da conjuntura e possibilidades de cada instituição escolar, sob o intuito de garantir a eficiência e qualidade sob a construção coletiva e democrática das metas e compromissos escolares. Ou seja, as políticas públicas estabelecem e positivam as proposituras educacionais no âmbito macro, o Currículo estabelece o que a Educação irá desenvolver no âmbito setorial, e o Projeto Político Pedagógico estabelece como e quando as proposituras curriculares serão desenvolvidas no âmbito institucional. Neste sentido, destacam-se como proposições presentes em todos esses âmbitos, o fomento ao pensamento crítico e à autonomia intelectual como via de compreensão e gestão da realidade, considerado o viés conteudista, sua relação com o social vivido e o futuro almejado através da transversalidade sócio-institucional (Romero, 2015).

O PPP oportuniza a participação dos pais, famílias e discentes nos assuntos escolares e, conseqüentemente no compromisso social de desenvolvimento da cidadania cujo fomento legitima-se imprescindivelmente a partir de um processo democrático. Assim, o PPP transcende a simples junção de planos de ensino e de diversas atividades, para alcançar *status* de instrumento de reflexão e debate dos problemas da escola, na procura de alternativas exequíveis à efetivação do seu propósito, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques 1990, p. 23). Logo tem-se o PPP como orientação à materialização do proposto no Currículo a partir das políticas públicas educacionais, enfatizando-se neste caso, o direcionamento ao pensamento crítico e autonomia intelectual em relação à cidadania participativa, que se ressaltam como objeto de estudo deste trabalho.

Observadas principalmente, as percepções de Reinbolt (2010), OCDE (2015), o Pensamento Crítico consiste na habilidade de avaliar corretamente argumentos elaborados por outros, na construção e ampliação da percepção de bons argumentos por si mesmo à prática no cotidiano, a partir de uma base estatística, universo, amostra e outros fatores que incidem sobre sua e interpretação com relevância à vida pessoal, social e, conseqüentemente, à cidadania dos indivíduos, ou seja, no desenvolvimento de “processos mentais, estratégias e representações para resolver problemas, tomar decisões e aprender novos conceitos”, atingir “juízos próprios, exigindo de si mesmo um trabalho de questionamento e de análise” da realidade vivenciada e suas possibilidades de transformação. (Sternberg, 2008, p. 45). Vinculado à criatividade, o seu desenvolvimento requer a criação de ambientes sob a utilização de metodologias que envolvam experiência, curiosidade, interesses, autonomia, autoconfiança, autorrealização, perseverança, introversão, flexibilidade de pensamento, independência de julgamento, não conformismo, tolerância à diversidade e sensibilidade aos problemas.

Entende-se que depois de sancionadas e devidamente inseridas no Currículo e no Projeto Político Pedagógico, o sucesso às proposições curriculares de fomento ao pensamento crítico e à autonomia intelectual decorrem da postura, compreensão e desenvoltura docente, para fins de materialização desses elementos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, orientação discente no sentido demandado pela sociedade e positivado pelo Estado, mas de maneira que dialogue com as possibilidades e a construtividade de cada escola, bem como com a realidade que as envolve. O profissional designado para desenvolver e gerir esse processo de orientação e adaptação é o professor, sob a direção dos gestores escolares.

No processo educacional configuram-se como agentes de fundamental importância à sua materialização, os atores que integram a comunidade escolar (Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Discentes e suas respectivas famílias).

O Diretor e o Coordenador Pedagógico aqui compreendem-se para fins de análise, como gestores escolares, observados como condutores do processo escolar no âmbito institucional, poranto, gestores do processo relacional entre instituição e docentes, entre docente e docente, entre docente e discente, entre discente e discente e, entre todos esses elementos e as proposições estabelecidas pelo Estado à Educação para o desenvolvimento de seu entorno (Nascimento, Zen & Pinheiro ,2019)

As funções do gestor escolar não se encontram estabelecidas em lei federal, mas estabelecem-se a partir de regulamentações estaduais, incumbindo-lhes da administração dos recursos, dos indicadores, dos Conselhos de Classe, do Planejamento educacional, do desenvolvimento conjunto das estratégias didáticas, da articulação à construção e materialização do PPP, da ordem e harmonia relacional entre a comunidade escolar, Promoção dos Conselhos de Classe; da atualização formativa da comunidade escolar e do cumprimento do disposto nas legislações educacionais. Assim, tal qual pontua Cosme (2019), o gestor escolar, especialmente o Diretor, configura-se como um grande articulador e instigador dos projetos de valorização da escola e da promoção dos valores humanos.

Ainda sobre os atores da comunidade escolar, o professor atua na “ponta” do processo pedagógico, podendo ser compreendido com ator último à materialização das proposituras estatutais/educacionais à sociedade a partir do discente. A função social do professor está diretamente vinculada ao que Duarte (2006) observa como poder social, que traduz o poder de orientação social aos discentes desde a forma de leitura do cenário social, até à percepção das possibilidades a partir dele.

No âmbito da docência, consoante com os objetivos, com a questão de partida, buscou identificar “Caracterização dos entrevistados” (cargo, sexo, idade, formação acadêmica, tempo de experiência docente, tempo de atuação na instituição em estudo), assim como a percepção docente acerca da “Relação entre Educação e Cidadania Participativa” (documentos estruturantes, Diretrizes Curriculares, PPP, pensamento crítico, autonomia intelectual, relação escola e família, direitos, deveres e convivência discente com semelhanças e diversidades).

A partir da busca em questão, um corpo docente com idade variando entre 22 e 51 anos com maioria feminina, de forma unânime afirmou o PPP como documento fundamental ao

desenvolvimento do processo pedagógico à cidadania participativa e consolidador do desenvolvimento estrutural das atividades, dos projetos e estratégias que se desenvolvem sob sua orientação e regulação.

Apesar das proposições estabelecidas, ganhou destaque neste trabalho, a preocupação docente à conscientização discente sobre os Direitos e deveres, assim como o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual ligada à participação cidadã e convivência harmoniosa com as diversidades, apontando como elementos desafiadores: o distanciamento entre família e escola a desvalorização da Educação Pública a resistência pautada na diversidade sócio cultural.

No que tange à compreensão docente sobre conceito e importância da autonomia intelectual, observou-se um distanciamento entre a compreensão docente e as percepções dos estudiosos que bibliograficamente subsidiaram o entendimento e análises deste trabalho. Neste sentido, apontou-se autonomia intelectual como algo nato ou bagagem cultural, como algo buscado pelo discente para resolver problemas sociais, como interesse para buscar aprendizado por si mesmo, como característica da inteligência humana, como desenvolvimento autônomo de conhecimento por parte do discente e em outro momento pontuou-se para que serve a autonomia intelectual, mas não conceituou. Assim, permite-nos a reflexão e preocupação sobre como orientar e conduzir um processo pedagógico a partir de algo cuja conceituação não se alcança.

Sobre o a formação necessária ao docente para fomentar o Pensamento Crítico no processo ensino e aprendizagem, os docentes afirmaram perceber que independente da formação, há a necessidade de investimento em formações que dialoguem com as demandas educacionais e suas transformações, sob o intuito de aprimorar a prática pedagógica e subsidiar reflexões relacionadas ao pensamento crítico, são mais presentes em algumas graduações.

Ainda em relação à formação para o fomento ao Pensamento Crítico, observou-se que não foi apresentado em nenhum momento seu conceito, assim como uma divergência entre os docentes no sentido de que alguns acreditam que tal fomento está vinculado à oferta e viabilização de formação específica, enquanto outros acreditam que as ferramentas pedagógicas adquiridas na graduação – em qualquer que seja – são suficientes para incutir no aluno o interesse pelo desenvolvimento do seu pensamento crítico.

A família enquanto base do indivíduo, elemento importante no PPP e via de orientação aos Direitos e Deveres em sociedade num processo coproduzido juntamente com a escola, foi

pontuada como tema importante e trabalhado na instituição pesquisada. Os docentes afirmaram trabalhar sob a perspectiva cidadã, temas como: equilíbrio familiar, Direitos e Deveres, indisciplina, limites, protagonismo juvenil, Projeto de Vida, Educação sexual, Consciência Negra, Drogas, *Bulling*, autoconhecimento, atualidades alinhadas ao ENEM, formas de trabalho, sustentabilidade, racismo, formas de violência, Cultura e Bem comum. Assim, tem-se que os discentes recebem orientações e vivenciam pedagogicamente temas com relação direta com a Ordem Social e as perspectivas relacionadas ao Mercado de Trabalho, contemplando as funções essenciais das instituições educacionais, a saber, orientação à convivência social e à inserção no Mercado de Trabalho.

Sobre a maturidade discente para analisar criticamente a relação entre direitos, dever e responsabilidades, os docentes apresentam divergência de opinião, mas comungam da percepção sobre a necessidade e importância do desenvolvimento contínuo de atividades voltadas ao reforço da conscientização cidadã e do envolvimento com a sociedade, onde se exige o efetivo exercício dos direitos e deveres em relação a elas. Os que não observam a referida maturidade discente, justificam-na pela observação de posturas de resistência ou idade/imaturidade discente. Essa mesma maturidade em relação à diversidade e à semelhança, sobretudo cultural.

As entrevistas com os docentes apontaram para um cenário preocupante que abrange desde as lacunas sobre a compreensão e conhecimento de alguns elementos relacionados à Educação cidadã, até a dificuldade de compreensão e interpretação de como tudo isso se materializa, se transforma e se (re) propõe no contexto social e prático.

Uma vez compreendida a Educação como um processo que “inicia-se” na sanção das políticas públicas, cujo constructo continua a partir de documentos estruturados sob a comunidade escolar em conteúdo, prazo e método, bem como conhecida a percepção docente sobre a relação e as possibilidades a partir do currículo proposto e o efetivado para fins de fomento à cidadania, buscou-se conhecer, compreender e sistematizar o modo como tudo isso é compreendido pelo principal ator da Educação, ou seja, o aluno.

Os discentes apontaram como principais elementos (03 primeiros colocados) para fins de desenvolvimento da Educação cidadã, orientações relacionadas à proteção da saúde, assim como de combate ao *bulling* e ao desenvolvimento da habilidade para gerir elogios e críticas.

Compreendendo a cidadania como um processo que envolve sobretudo, práticas de caráter coletivo, indagou-se sobre a forma como os alunos gostam de desenvolver trabalhos,

bem como sobre o ambiente escolar para fins de defesa de argumentos e, consequentemente, de socialização de posicionamento. Neste sentido, num universo de sessenta e cinco discentes, quarenta e cinco deles, ou seja, 69% declararam gostar de trabalhar em equipe, assim como 43 discentes, o que equivale a 66,15% declarou aptidão para compartilhamento de trabalhos com a turma. Fazendo frente a este público, tem-se um quantitativo de 39 discentes que equivale a 60% que declarou dificuldade para defender suas ideias e argumentos junto à turma ou ao professor. Destaca-se ainda a identificação de 08 abstenções relacionadas à forma como gosta de trabalhar, o que representa 13,84% do público do Ensino Médio da escola pesquisada.

A dificuldade para defender ideias e argumentos, assim como as abstenções devem ter suas causas analisada e trabalhadas para fins de extinção, sob a justificativa de que o processo educacional ocorre a partir da coprodução e partilha de saberes, vivências e percepções. Qualquer postura alheia a isto deve ser afastada, observando-se que estas extinguem indivíduos da evolução pedagógica e a próprio processo da opinião de parte do público que necessariamente o integra e delinea a partir de suas demandas e opiniões.

Sob o objetivo geral de analisar o envolvimento dos atores educativos na educação para a cidadania participativa, através da aplicação curricular de estratégias promotoras do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Amaralina – Goiás tem-se como resultado a percepção da existência de lacunas por parte dos docentes que revelam o negligenciar do Estado no que se refere à formação, qualificação e atualização dos profissionais da Educação. Significa dizer que as políticas públicas educacionais têm positivado proposições à Educação Cidadã, da legislação inicial ao Currículo e demais documentos estruturantes, mas que, no entanto, essa positivação quando alheia a estratégias de integração entre transformações curriculares e atualização dos docentes resultam em lacunas e, consequentemente na dificuldade de gestão de processo pedagógico que precisa – por isso inclui – elementos aqui constatados como distantes da compreensão docente. Fica a proposição à reflexão sobre as dificuldades de orientar e mediar a produção do conhecimento a partir de elementos cuja compreensão ainda não se faz eficiente.

Em suma, as políticas públicas educacionais contemplam a busca pela Educação cidadã, o Currículo contempla proposições que vinculam o fomento ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual ao desenvolvimento da educação à cidadania participativa, o Projeto Político Pedagógico também se alinha a estas proposições, mas a

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

percepção docente sobre conceituação e materialização parece não acompanhar, seja pela ausência de compreensão, seja pela negligência estatal em oportunizar esta compreensão.

Investir em docentes para fins de fomento ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Significa investir em cidadãos capazes de compreenderem o cenário político social a partir de suas próprias percepções e, conseqüentemente de construir seus próprios argumentos e assim, se posicionarem e se proporem a realizar as transformações que julgarem necessárias. Significa investir em cidadãos independentes e proativos à leitura e gestão do mundo que os envolve. Afinal, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção ou para a sua produção.” (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Octaedro.
- BNCC, de 14 de dezembro de 2018. Ensino Médio. Brasília: MEC. Base Nacional Comum Curricular.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Elsevier.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (3º edição). Francisco Alves.
- Bzuneck, J. & Guimarães, S. (2010). *A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica*. Vozes.
- Calixto, E. (2008). Mudança Terminológica: Administração X gestão. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 8, (1), 18-30.
- Callegari, C. (2018). *Carta aos conselheiros do Conselho Nacional De Educação – César Callegari Renuncia À Presidência Da Comissão Da Bncc*. Recuperado de <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>.
- Capucha, L. (2000). Exclusão profissional, exclusão social e cidadania. In J. Viegas, & E. Dias (Edts). *Cidadania, integração, globalização*. (pp. 187-201). Celta.
- Carrara, S. (2009). *Educação, diferença, diversidade e desigualdade*. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Curso: Gênero e Diversidade na Escola.
- Barreto, A., Araújo, L., Pereira, M. (2015). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Bauru.
- Chalita, G. (2004) *Educação a solução está no afeto*. Gente.
- Comunicado relativo à Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 – DCNs. *Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao>.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm>.

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação. (ensino básico – Ensino secundário)*. Porto editora.
- Costa, M. & Ianni, A. (2018). *O conceito de cidadania. Revisão de Individualização, cidadaniae inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]*. São Bernardo do Campo – SP. UFABC. Recuperado de <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0003>.
- Covre, M. (2002). *O que é cidadania*. (3a ed.). Brasiliense.
- Cunha, L. (2002). *As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica*. In D. Zibas, M. Aguirra, & M. Bueno (Orgs). *O ensino médio e a reforma da educação básica* (pp. 103-133). Plano.
- Delors J. et al. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* [36]. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.
- Dias, R. (2005). *Introdução à Sociologia*. Pearson.
- Fernandes, M. (2001). Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares. *Revista portuguesa de educação*, 14 (1), (pp. 307-309). Universidade do Minho.
- Fonseca, A. (2002). *Educar para a Cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto Editora.
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & educar*, 214- 223. DOI:10.17346/se. [vol-20.180].
- Franco, A. & Almeida, L. (2017). *Definição e medida do pensamento crítico*. In L. Almeida (Coord.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento*. (pp. 107-132). CERPSI.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Autores Associados. Cortez.
- Freire, P. (1986). *Educação e mudança*. (12 ed.) Paz e Terra.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2002). Formação do Professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. A. Moreira, & T. Silva(Orgs.). *Curriculo, Cultura e Sociedade*. (pp. 125-154). Cortez
- GOIÁS. Governo do Estado. *Documento Curricular Para Goiás*. Etapa Ensino Médio. Formação Geral Básica. Bimestralização. Recuperado de: <https://goias.gov.br/educacao/wp->

content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Esolar*. Colégio Estadual Josino Silva. (2022). Amaralina-GO.

GOIÁS. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte. *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Josino Silva. (2022). Amaralina-GO.

Gouveia, F., Pereira, G., Gouveia, A. & Fraga, N. (2020). *Currículo, pensamento crítico e criatividade*. In A. Duarte & N. Cristóvão (Orgs), *Educação, artes, cultura: discursos e práticas*. (pp. 93-113). Centro de Investigação em Educação – CIE-UMA.

Guarinello, N. (2003). *Cidade-estado na Antiguidade Clássica*. In J. Pinsky, & C. Pinsky (Org). *História da Cidadania*. (pp. 29-47). Contexto.

Halpern, D. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* .(5th ed.) Psychology Press.

Hamalainen, R., & Vahasantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021) *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

Krawczyk, N. & Ferretti, C. (2017). Flexibilizar para quê? Meias-verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*. 11 (20), 33-44. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>.

Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Libâneo, J., Oliveira, J. & Toschi, M. (2011). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. Cortez.

Lopes, C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vidas juvenis. *Retratos da Escola*. 13(25), 59-75. <http://www.esforce.org.br>.

Luz, L. (2007). A origem e evolução da cidadania. *Colloquium Humanarum*. 4(1), 91-104.

Marques, M. (1990). *Projeto Pedagógico: a marca da escola*. *Educação e Contexto*. 18, 20-35.

- Martins, M. & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Ibero-Americana de educação*, 53, 185-202. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a08.pdf>.
- Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22->
- Meszaros, I. (2008). *A educação para além do capital*. (2a ed.). Bom tempo.
- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (49), 39-58. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?lang=pt>.
- Moreira, A., & Tadeu, T. (2011). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. Moreira & T. Tadeu. (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*.(12ª ed., pp. 13-48). Cortez.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Edições Asa.
- Oliveira, D. (2005). Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*. 26(92), 753-776. <https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhjgHkqDWnP/?lang=pt>.
- Oliveira, V. (2017). *As Políticas para o Ensino Médio no período de 2003 A 2014: Disputas, estratégias, concepções e projetos*. (Tese Doutorado) Faculdade de Educação da UFG. Acedido em 22 de setembro de 2022 em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7623/5/Tese%20-%20Valdirene%20Alves%20de%20Oliveira%20-%202017.pdf>
- Oliveira, V. (2013). *Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o Ensino Médio*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. (pp. 1-17). (29 de set. a 02 de out.). Goiânia. http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2939_texto.pdf.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 11- 52). Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2005). Subversão e normalização do discurso. Epicentro(s) das políticas sociais do centro radical. In J. Morgado, & M. Alves, (Orgs). *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores* (pp. 303-327). Universidade do Minho.
- Paro, V. H. (2022). *Administração escolar: introdução crítica*. (12ª ed.) Cortez.

- Patrocínio, J. (2008). Para uma genealogia da cidadania digital. *Educação, Formação & Tecnologias*. 1, 47-65.
- Patrocínio, J. (2004). *Tornar-se pessoa e cidadão digital*. [vol-1]. Tese de Doutorado (versão eletrônica). Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: The nature of critical and creative thought*. *Journal of Developmental Education* <https://www.semanticscholar.org/paper/Critical-Thinking%3A-The-Nature-of-Critical-and-Paul-Elder/8bc9e8bfe26e71fdf1cb68c93d7561c478d7c032>
- Pedrosa, R. (2010). *Direito em História*. (6a ed.). Lumen Juris.
- Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. <https://pne.mec.gov.br/>.
- Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida 107 Provisória nº 746, de 22 de setembro. <https://www.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/ensino-medio-em-tempo-integral/legislacao-2/5300-portaria-n-1-145-2016-mec/file>.
- Queiroz, C. & Moita, F. (2007). *Reforma Pombalina: reflexos na educação brasileira*. UEPB/UFRN.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas Creativas: La revolución que está transformando la educación*. Grupo Editorial Penguin Random House.
- Rocha, A. & Fonseca, H. (2017). *Como potenciar o pensamento crítico e criativo em contexto escolar? Atas do V Seminário de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar*. Acedido em 22 de setembro de 2022 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/como_potenciar_o_pensamento_critico_e_criativo.pdf.
- Rocha, N. (2019). *Base Nacional Curricular e docência: discursos e significações*. (Tese Doutorado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_88751dfb5379a619066f91d1fb4d4068.
- Sacristán, J. (2019). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3a ed.) Penso.
- Saviani, D (2002). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (8a ed.) Autores associados.
- Silva, T. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Souza, G. (2020). *A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil. https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18247/1/GessicaMayaraDeOliveiraSouza_Dissert.pdf.

- Souza, M. (2018). Educação digital: a base para a construção da cidadania digital. *Revista Debater a Europa*, 19, 57-67. Acedido em: 22 de setembro de 2022. file:///C:/Users/Teco1/Downloads/5562-Texto%20do%20Artigo-21096-1-10120180418%20(1).pdf.
- Sternberg, R. (2008). *Psicologia cognitiva*. (4a Ed.). Artmed.
- Torres, R. (2003). A metamorfose dos direitos sociais em mínimo existencial. In. I. Sarlet, (Org.). *Direitos Fundamentais Sociais: Estudos de direitos constitucional, internacional e comparado* (pp. 239-336). Renovar
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular. Relatos de práticas*. Leya.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: propostas e estratégias de ação: ensino básico e ensino secundário*. Porto editora.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília. Acedido em: 22 de setembro de 2022 em https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000244826&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_t_98def4119587443b3bc0dc8e34f660c%3F_%3D244826por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ar48223/p
- UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. Brasil. 2018.:<<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>>. Acesso em: 26/06/2023.
- Veiga, I. (2014). *Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível*. (29a ed.) Papirus
- Veiga, I. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Papirus.
- Vidigal, L. (2003). A cidadania activa e as novas comunidades virtuais. In M. Gomes, M. (coord.). *A face oculta da governança: Cidadania, administração pública e sociedade*. INA – Instituto Nacional de Administração.
- Vilela, T. (2009). *Linha do tempo da história da educação no Brasil*. <http://ocomprimido.tdvproducoes.com/2009/06/linha-do-tempo-historia-da-educacao-no-brasil/>.
- Zappe, J, Alves, C. & Dell’Aglia, D. (2018). Comportamentos de risco na adolescência: revisão sistemática de estudos empíricos. *Psicologia em Revista*. 24, (1), 79-100.

APÊNDICES

APÊNDICE I

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
ALFREDO NASSER - UNIFAN**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

Pesquisador: WALLAS ARAUJO SOBRINHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70298623.2.0000.8011

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.254.310

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Educação para a Cidadania: do currículo à formação para o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes do ensino médio no estado de Goiás" tem como objetivo geral investigar a contribuição da Educação do Ensino Médio para o desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia intelectual dos alunos à cidadania no município de Amaralina – Goiás. Para tanto se propõe a utilização de técnicas de caráter bibliográfico, documental e exploratório, a partir da leitura e estudo de obras, publicações, documentos pedagógicos institucionais, legislação, bibliografia e indicadores relacionados (impressos e digitais), bem como de aplicação de questionários (impressos) aos discentes e realização de entrevistas com atores da comunidade escolar, a saber, 01 (uma) diretora, 01 (uma) coordenadora pedagógica, 05 (cinco) professores, e aplicação de questionário a 60 (sessenta) alunos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é analisar o envolvimento dos atores educativos na educação para a cidadania participativa, através da aplicação curricular de estratégias promotoras do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Amaralina, Goiás. Objetivos específicos: * Verificar como consta o fomento ao desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia intelectual à cidadania ativa na legislação e regulamentos vigentes, bem como

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas, prédio da Pró-reitoria acadêmica, sl. 1
Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS **CEP:** 74.905-020
UF: GO **Município:** APARECIDA DE GOIANIA
Telefone: (62)3094-9494 **E-mail:** cep@unifan.edu.br

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

CENTRO UNIVERSITÁRIO
ALFREDO NASSER - UNIFAN



Continuação do Parecer: 6.254.310

nos instrumentos pedagógicos utilizados. * Investigar a compreensão da comunidade escolar e dos discentes sobre Educação, função social do Ensino Médio, Cidadania, Pensamento crítico, Autonomia intelectual, a

relação educação - pensamento crítico - autonomia intelectual - cidadania, bem como onde e como isso se materializa no processo pedagógico da instituição em estudo, além dos desafios e possibilidades no âmbito prático. * Apresentar informações sobre a relação entre o processo pedagógico e o fomento ao desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia intelectual à cidadania ativa em Amaralina - Goiás.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios foram mensurados. Riscos: * Estigmatização da instituição escolar em caso de resultados negativos. Como estratégia de prevenção a este fator, propõe-se a apresentação desta pesquisa como diagnóstico à proposição de melhorias no processo pedagógico. * Danos ou conflitos aos sujeitos da pesquisa quando da emissão de respostas indesejáveis à gestão escolar. Como estratégia de prevenção a este fator, propõe-se a utilização de pseudônimos e variáveis alfabéticas para fins de representação das respostas dos sujeitos. Benefícios: Produção de um diagnóstico sistematizado da relação entre o processo pedagógico do Ensino Médio do município de Amaralina – GO e o fomento ao pensamento crítico e autonomia intelectual à cidadania útil ao desenvolvimento das atividades pedagógicas da instituição pesquisada. Produção de material subsidiário para trabalhos futuros e estratégias no âmbito prático de atividades e/ou processos relacionados. Além disso, o pesquisador firma o compromisso de confidencialidade e sigilo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante a ser desenvolvida nas seguintes etapas. 1.) Estudo de obras e publicações relacionadas à Educação, ao Pensamento crítico e Autonomia intelectual, bem como a relação entre eles. 2.) Análise documental: BNCC, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Documento Curricular de Goiás, "Planos de Ensino". 3.) Entrevistas com a comunidade escolar, a saber, 01 Diretor, 01 Coordenador Pedagógico e 05 professores. A entrevista constará de questões abertas relacionadas à conceituação e percepção dos sujeitos sobre: Conceito e função da Educação; Função social do Ensino Médio; Conceito de cidadania; Conceito de Pensamento crítico; Conceito de Autonomia intelectual; Percepção acerca do fomento ao desenvolvimento do Pensamento crítico e da Autonomia

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas, prédio da Pró-reitoria acadêmica, sl. 1
Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS **CEP:** 74.905-020
UF: GO **Município:** APARECIDA DE GOIANIA
Telefone: (62)3094-9494 **E-mail:** cep@unifan.edu.br

Página 02 de 04

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
ALFREDO NASSER - UNIFAN**



Continuação do Parecer: 6.254.310

Intelectual à cidadania nos documentos relacionados e no processo pedagógico; e Percepção acerca da relação Educação e cidadania (desafios e possibilidades); 4.) Aplicação de questionários (impressos) a 60 (sessenta) discentes sobre: Conceito e função da Educação; Função social do Ensino Médio; Conceito de cidadania; Conceito de Pensamento crítico; Conceito de Autonomia intelectual; Percepção acerca do fomento ao desenvolvimento do Pensamento crítico e da Autonomia Intelectual à cidadania na literatura utilizada com os alunos e atividades desenvolvidas pela instituição; e Percepção acerca da relação Educação e cidadania (desafios e possibilidades). A direção da Escola formalizou a autorização para realização da pesquisa: consulta aos documentos e realização das entrevistas/questionários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes documentos: Termo de Autorização (Escola Estadual), Folha de Rosto, Projeto Básico, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (um para entrevistas e outro para questionários), Projeto Detalhado. Após o último parecer, o pesquisador anexou também: os currículos lattes dele e da orientadora e Termo de Assentimento Livre Esclarecido para os casos de respondentes (discentes) menores de 18 anos.

Recomendações:

Recomendo que no TCLE e no TALE seja incluída assistência psicológica para os casos necessários.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considero aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1959051.pdf	20/07/2023 17:23:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEENTREVISTAS.pdf	20/07/2023 17:22:12	WALLAS ARAUJO SOBRINHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	13/07/2023 10:02:34	WALLAS ARAUJO SOBRINHO	Aceito
Outros	LATTESMARIAALCINA.pdf	13/07/2023 10:00:08	WALLAS ARAUJO SOBRINHO	Aceito

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas, prédio da Pró-reitoria acadêmica, sl. 1
Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS **CEP:** 74.905-020
UF: GO **Município:** APARECIDA DE GOIANIA
Telefone: (62)3094-9494 **E-mail:** cep@unifan.edu.br

Página 03 de 04

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
ALFREDO NASSER - UNIFAN**



Continuação do Parecer: 6.254.310

Outros	LATTESWALLAS.pdf	13/07/2023 09:59:34	WALLAS ARAUJO SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEW.pdf	13/07/2023 09:49:36	WALLAS ARAUJO SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TASSENTIMENTO.pdf	22/05/2023 14:28:40	WALLAS ARAUJO SOBRINHO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoWAS.pdf	22/05/2023 14:26:03	WALLAS ARAUJO SOBRINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

APARECIDA DE GOIANIA, 22 de Agosto de 2023

Assinado por:
Paulo Reis Esselin de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas, prédio da Pró-reitoria acadêmica, sl. 1
Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS **CEP:** 74.905-020
UF: GO **Município:** APARECIDA DE GOIANIA
Telefone: (62)3094-9494 **E-mail:** cep@unifan.edu.br

Página 04 de 04

APÊNDICE II

REUNIÃO DA COMISSÃO DE ÉTICA E DEONTOLOGIA PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (CEDIC_FPED) DA FPED/ULP

**Ata n.º 38
31 de Maio de 2023**

ANEXO

PARECER 2

Título de Projeto: Educação para a cidadania: do currículo à formação para o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio, no Estado de Goiás (ref. CEDIC90_05_23)

Autor/a: José Wallas Araújo Sobrinho

Decisão Final CEDIC/FPED:

- Após análise do projeto e documentação submetida, a CEDIC emite o parecer final de “Favorável”.



APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (QUESTIONÁRIOS)

“EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS”,

Prezado (a) participante,

Você está convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Educação para a Cidadania: do currículo à formação para o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes do ensino médio no estado de Goiás”, desenvolvida pelo pesquisador Wallas Araújo Sobrinho, discente de Mestrado em Educação da Universidade Lusófona do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins.

Este estudo tem como objetivo geral investigar a contribuição das escolas de Ensino Médio para o desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia intelectual dos alunos à cidadania, a partir de duas Escolas de Ensino Médio localizadas no município de Amaralina – Goiás.

O convite à participação deve-se à sua condição de aluno do Ensino Médio de Amaralina – Goiás. Sua participação é voluntária, não obrigatória, ou seja, você decide se quer ou não participar, e pode se retirar dela em qualquer momento.

Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Esta pesquisa desenvolve-se sob a garantia de confidencialidade e privacidade das informações, e qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento (durante a pesquisa, ou posteriormente) você poderá solicitar do (a) pesquisador (a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE. Neste sentido, utilizar-se-ão pseudônimos e/ou variáveis alfabéticas à representação dos sujeitos da pesquisa.

Importante ressaltar que a identificação ou omissão das Escolas relacionadas no corpo do trabalho, decorrerá de comum acordo com o representante legal da referida instituição.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário do projeto de pesquisa, cujo conteúdo será transcrito e armazenado em arquivos digitais, com acesso restrito ao pesquisador e sua orientadora. Propõe-se cinquenta minutos para a aplicação dos questionários.

Ressalta-se que, em cumprimento ao previsto pela Resolução 466/2012 no que tange à assistência psicológica ao (s) participante (s) da pesquisa, havendo identificação de alguma comorbidades ou desconforto relacionados à abordagem desta proposta, o participante será encaminhado ao Centro de Saúde de Amaralina - CESAUA e/ou ao Centro de Referência e Assistência Social – CRAS (relacionado ao território de residência do participante).

Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (05) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP do Centro Universitário Alfredo Nasser.

Nesta pesquisa o (a) senhor (a) contribuirá diretamente à produção de um diagnóstico que investiga a relação entre a Educação, o pensamento crítico e autonomia intelectual dos discentes à cidadania no Ensino Médio no território Goiano.

A percepção de riscos em relação à participação nesta pesquisa observa a possibilidade de reprovação ou geração de conflitos mediante respostas não desejáveis. Neste sentido para além do compromisso de confidencialidade e sigilo, utilizar-se-ão pseudônimos e variáveis alfabéticas quando da necessidade de representação dos dados, para evitar identificação.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os participantes da pesquisa, e ainda em artigos científicos, nos Trabalhos de Conclusão de Curso e na dissertação e/ou tese.

Conforme CONEP orienta-se que o sujeito de pesquisa ou seu representante (quando for o caso) e o pesquisador responsável rubriquem todas as folhas do TCLE – e suas assinaturas na última página do referido Termo.

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Alfredo Nasser, localizado à Avenida Bela Vista, nº 62, bairro Jardim das Esmeraldas em Aparecida de Goiânia - Goiás, através do telefone: (62) 30949 9789, ou ainda pelo e-mail: cep@unifan.edu.br.

Declaro o cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes.

Pesquisador
Wallas Araújo Sobrinho
(62) 9 9312 1545

Professora Orientadora
Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins
alcina.oliveira.martins@ulusofona.pt

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo também em participar.

Participante da Pesquisa

Amaralina – GO, ____/____/2023



APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(ENTREVISTAS)

“EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS”,

Prezado (a) participante,

Você está convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Educação para a Cidadania: do currículo à formação para o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes do ensino médio no estado de Goiás”, desenvolvida pelo pesquisador Wallas Araújo Sobrinho, discente de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional, da Universidade Lusófona do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins.

Este estudo tem como objetivo geral investigar a contribuição das escolas de Ensino Médio para o desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia intelectual dos alunos à cidadania, a partir de duas Escolas de Ensino Médio localizadas no município de Amaralina – Goiás.

O convite à participação deve-se à sua condição de sujeito da comunidade escolar do Ensino Médio de Amaralina – Goiás. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento.

Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Esta pesquisa desenvolve-se sob a garantia de confidencialidade e privacidade das informações, e qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento (durante a pesquisa, ou posteriormente) você poderá solicitar do (a) pesquisador (a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE. Neste sentido, utilizar-se-ão pseudônimos e/ou variáveis alfabéticas à representação dos sujeitos da pesquisa.

Importante ressaltar que a identificação ou omissão das Escolas relacionadas no corpo do trabalho, decorrerá de comum acordo com o representante legal da referida instituição.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista ao pesquisador do projeto, gravada somente sob a autorização do (a) entrevistado (a), e seu conteúdo transcrito e armazenado em arquivos digitais, com acesso restrito ao pesquisador e sua orientadora. Propõe-se aproximadamente uma hora para cada entrevista.

Importante ressaltar que, sob o previsto pela Resolução 466/2012 no que tange à assistência psicológica ao (s) participante (s) da pesquisa, havendo identificação de alguma comorbidades ou desconforto relacionados à abordagem desta proposta, o participante será encaminhado ao Centro de Saúde de Amaralina - CESAUA e/ou ao Centro de Referência e Assistência Social – CRAS (relacionado ao território de residência do participante).

Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (05) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP do Centro Universitário Alfredo Nasser.

Nesta pesquisa o (a) senhor (a) contribuirá diretamente à produção de um diagnóstico que investiga a relação entre a Educação, o pensamento crítico e autonomia intelectual dos discentes à cidadania no Ensino Médio no território Goiano.

A percepção de riscos em relação à participação nesta pesquisa observa a possibilidade de reprovação ou geração de conflitos mediante respostas não desejáveis. Neste sentido para além do compromisso de confidencialidade e sigilo, utilizar-se-ão pseudônimos e variáveis alfabéticas quando da necessidade de representação dos dados, para evitar identificação.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos, nos Trabalhos de Conclusão de Curso e na dissertação e/ou tese.

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

Conforme CONEP orienta-se que o sujeito de pesquisa ou seu representante (quando for o caso) e o pesquisador responsável rubriquem todas as folhas do TCLE – e suas assinaturas na última página do referido Termo.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Alfredo Nasser, localizado à Avenida Bela Vista, nº 62, bairro Jardim das Esmeraldas em Aparecida de Goiânia - Goiás, através do telefone: (62) 30949 9789, ou ainda pelo e-mail: cep@unifan.edu.br.

Declaro o cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes.

Pesquisador
Wallas Araújo Sobrinho
(62) 9 9312 1545
wallasaraujo05@gmail.com

Professora Orientadora
Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins
alcina.oliveira.martins@ulusofona.pt

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo também em participar.

Participante da Pesquisa

Amaralina -GO, ____/____/2023.

APÊNDICE V



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de pesquisa

Título do Projeto: “Educação para a cidadania: do currículo à formação para o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio, no Estado de Goiás”

Exma. Senhora Diretora da Escola

Venho por este meio, no âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional, na Universidade Lusófona- Centro Universitário do Porto, intitulada “Educação para a cidadania: do currículo à formação para o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio, no Estado de Goiás” solicitar a Vª Exª a consulta de documentos da Escola, concretamente Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar da instituição, Documento Curricular para o Estado de Goiás. Solicito ainda a recolha de dados, com aplicação de um inquérito por questionário aos alunos do Ensino Médio (1.ª, 2.ª e 3.ª séries), e de um inquérito por entrevista a Vª Exª, ao coordenador e a seis professores a lecionar na Escola. O objetivo é analisar o envolvimento dos atores educativos na educação para a cidadania participativa, através da aplicação curricular de estratégias promotoras do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Amaralina, Goiás.

A pesquisa efetuar-se-á no presente ano letivo de 2022-2023, nos meses de junho. Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o da Instituição educativa. Assim, na investigação, a realizar na escola, a mesma não será identificada, a menos que previamente acordado por todas as partes e desde que tal não prejudique e/ou ponha em causa o direito à confidencialidade dos participantes na investigação.

A recolha de dados será precedida de autorização formal por parte da Escola. No entanto, a obtenção de autorização formal para a recolha de dados não dispensa o pedido de consentimento

COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA
Centro Universitário Alfredo Nasser
Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas
Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br
Aparecida de Goiânia – Goiás

Scanned with CamScanner

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

informado aos participantes do estudo, diretor, coordenador e professores (inquérito por entrevista, 30 a 50 minutos) e alunos (via Encarregados de Educação e alunos, relativamente ao inquérito por questionário, 10 a 15 minutos). Assim sendo, em anexo, encontram-se os respectivos consentimentos e instrumentos de recolha de dados.

No final da participação no estudo é facultada aos participantes a oportunidade de aceder a informação mais específica sobre os objetivos, hipóteses, procedimentos e/ou contributos esperados da investigação (i.e., *debriefing*), complementando informação eventualmente mais genérica prestada no consentimento informado. Além disso, será oferecida aos participantes a oportunidade de obterem informação sobre os resultados e conclusões do estudo (i.e., *feedback*).

Sob o compromisso de honra, a responsável pela investigação declara assegurar que, sempre que possível e como primeira opção, os dados recolhidos serão registados em formato eletrónico e armazenados em hardware protegido por password, cujo acesso será limitado ao investigador e respetiva orientadora.

Todos os dados recolhidos, no âmbito da investigação (em formato físico e/ou eletrónico), serão preservados de forma segura e confidencial por um período de pelo menos cinco anos, desde o final do estudo/projeto ou, sendo reportados em publicações científicas, desde a data da publicação original. Findo o período de armazenamento, a eventual eliminação ou destruição dos dados será feita de acordo com os requisitos éticos e legais aplicáveis, com especial consideração pelos princípios gerais da confidencialidade, proteção e segurança dos participantes.

Para fins de qualquer esclarecimento, por favor, contatar o senhor Wallas Araújo Sobrinho, através do Celular: + 55 (62) 9312 1545 ou e-mail: wallasaraujo05@gmail.com

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa.
Com os melhores cumprimentos,
Wallas Araújo Sobrinho.

Eu, Maria Ivone D. Batista, Diretora da Escola Autorizo a participação da Escola no projeto supramencionado, e a consulta dos documentos supracitados.

Assinatura _____

Data: 19/05/2023


MARIA IVONE DE O. BATISTA
Diretora Escolar
Port. Nº 0639/2022
GAB/SEDUC, GO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Centro Universitário Alfredo Nasser
Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas
Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br
Aparecida de Goiânia – Goiás

Scanned with CamScanner

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

ANEXOS

ANEXO I

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - DISCENTES

Este inquérito por questionário faz parte de um trabalho de investigação a decorrer, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional, na Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto, Portugal. Tem como objetivo geral analisar o envolvimento dos atores educativos na educação para a cidadania participativa, através da aplicação curricular de estratégias promotoras do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Amaralina, Goiás.

Como explicitado no consentimento livre e esclarecido, reiteramos que é anónimo e as suas respostas são confidenciais, pelo que solicitamos que o preencha com a maior sinceridade. A qualquer momento, pode interromper o respetivo preenchimento. É importante que responda a todas as questões, seguindo as instruções que lhe são dadas.

Obrigado pela colaboração.

DADOS PESSOAIS

Idade

Sexo: **Feminino** **Masculino**

☐
☐

Série: ☐ **1^a** ☐ **2^a** ☐ **3^a**

Na sua opinião, o que incluiria na aprendizagem para a cidadania nas disciplinas que frequenta?

(Assinale, por favor, com um X a sua resposta em cada uma das afirmações).

	Não tenho interesse	Tenho algum interesse	interessante	Muito interessante
Conhecer os direitos humanos e formas de os defender.				
Saber participar em palestras e debates, respeitando as opiniões dos outros				
Analisar criticamente o meu desempenho, relativamente às regras estabelecidas.				
Ser responsável na turma e na escola				
Saber respeitar a semelhança e diversidade de todos os seres humanos.				

Wallas Araújo Sobrinho- EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA INTELECTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

Saber reconhecer o preconceito e saber como atuar				
Saber atuar quanto ao bullying em geral				
Saber participar nas atividades que ligam a escola à família				
Saber interagir com colegas e outras pessoas de diferente origem cultural				
Analisar criticamente a relação entre direitos, dever e responsabilidades				
Aprender a partir da experiência dos outros				
Valorizar comportamentos de vida saudáveis				
Analisar e debater as diferenças individuais próprias e dos outros na turma				
Conhecer formas de proteção do ambiente e do património da humanidade				
Refletir sobre o que se sente, o que se pensa e o que se faz				
Saber lidar com os elogios e as críticas				
Saber elogiar e criticar de forma construtiva				
Identificar comportamentos que põem em perigo e em risco a saúde				
Saber como agir em situações de risco para a saúde				
Saber de que forma as ações dos seres humanos podem afetar a natureza e a biodiversidade				
Pertencer a projetos da escola				

1. Como gosto de trabalhar

2.1 Gosto de trabalhar em equipa e envolver-me em atividades coletivas

Sim Não
☐ ☐

2.2 Gosto de partilhar o meu trabalho com a turma

Sim Não
☐ ☐

2.3 Sinto-me à vontade quando tenho de defender as minhas ideias e argumentos, perante os colegas ou o professor,

Sim Não

☐	☐
--------------------------	--------------------------

- 2. Assinale as afirmações com as quais concorda, relativamente à educação para a cidadania**
Na educação para Cidadania, considero importante para a minha formação:

Temas atuais, de intervenção na sociedade

Temas relacionados sobre cidadania em geral

Palestras sobre os meus interesses passatempos

Palestras sobre direitos e deveres dos cidadãos debates sobre os direitos humanos.

☐
☐
☐
☐

ANEXO II

GUIÃO DA ENTREVISTA Á DIRETORA

Esta entrevista, faz parte de um trabalho de investigação a decorrer, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional, na Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto, Portugal. Tem como objetivo geral analisar o envolvimento dos atores educativos na educação para a cidadania participativa, através da aplicação curricular de estratégias promotoras do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Amaralina, Goiás.

Como explicitado no consentimento livre e esclarecido, reiteramos que é anónimo e as suas respostas são confidenciais, pelo que solicitamos que o preencha com a maior sinceridade. A qualquer momento, pode interromper o respetivo preenchimento. É importante que responda a todas as questões, seguindo as instruções que lhe são dadas.

Obrigado pela colaboração.

I CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA

1. Para início da entrevista, gostaria de saber: qual é a sua idade?-----
2. Quais as suas habilitações académicas?-----
3. Qual a sua experiência profissional?-----
4. Há quanto tempo é Diretor nesta Instituição?-----

II- ENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO PARA UMA CIDADANIA PARTICIPATIVA

5. A Educação para a Cidadania consta dos documentos estruturantes da sua escola? De que forma?

6. Considera que a visão da Educação para a Cidadania nestes documentos está de acordo com as novas diretrizes curriculares? De que forma?

7. Em geral, e na sua opinião, que importância pode ter o Projeto Político Pedagógico no desenvolvimento da cidadania?

8. Na sua opinião, o que considera mais importante para uma educação para a Cidadania, a nível do Ensino Médio, no contexto da sua comunidade?

9. O que entende por “autonomia intelectual” e qual a sua importância para os discentes e sociedade em geral?

10. Na sua opinião, qual a formação que os professores deveriam ter para desenvolverem o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes, enquanto cidadãos?

 11. Na sua opinião, considera positiva a evolução das políticas públicas brasileiras no que se refere à Educação para a cidadania, nos últimos cinco anos?
-

ANEXO III

GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR E PROFESSORES

Esta entrevista, faz parte de um trabalho de investigação a decorrer, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional, na Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto, Portugal. Tem como objetivo geral analisar o envolvimento dos atores educativos na educação para a cidadania participativa, através da aplicação curricular de estratégias promotoras do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Amaralina, Goiás.

Como explicitado no consentimento livre e esclarecido, reiteramos que é anónimo e as suas respostas são confidenciais, pelo que solicitamos que o preencha com a maior sinceridade. A qualquer momento, pode interromper o respetivo preenchimento. É importante que responda a todas as questões, seguindo as instruções que lhe são dadas.

Obrigado pela colaboração.

I CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1. Para início da entrevista, gostaria de saber: qual é a sua idade? -----
2. Quais as suas habilitações académicas? -----
3. Qual a sua experiência profissional? -----
4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? -----

II- ENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO PARA UMA CIDADANIA PARTICIPATIVA

5. A Educação para a Cidadania consta dos documentos estruturantes da sua escola? De que forma?
6. Considera que a visão da Educação para a Cidadania nestes documentos está de acordo com as novas diretrizes curriculares? De que forma?
7. Em geral, e na sua opinião, que importância pode ter o Projeto Político Pedagógico no desenvolvimento da cidadania ?

-
8. Na sua opinião, o que considera mais importante para uma educação para a Cidadania, a nível do Ensino Médio, no contexto da sua comunidade?
.....
9. O que entende por “autonomia intelectual” e qual a sua importância para os alunos e sociedade em geral?

10. Na sua opinião, qual a formação que os professores deveriam ter para desenvolverem o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes, enquanto cidadãos?

11. Quais os temas atuais de intervenção na sociedade, que têm sido trabalhados em sala de aula e em atividades conjuntas escola /família?

12. Em sua opinião, os alunos estão preparados para analisar criticamente a relação entre direitos, dever e responsabilidades? Se não, o que poderia ser reforçado a nível da sala de aula e da escola?

13. Em sua opinião, os alunos estão preparados para saber respeitar a semelhança e diversidade de todos os seres humanos na escola e no meio envolvente? Justifique a sua resposta

14. Em sua opinião, os alunos estão preparados para saber interagir com colegas e outras pessoas de diferente origem cultural na escola e no meio envolvente? Justifique a sua resposta

15. **NOTA: SÓ PARA O COORDENADOR.** Na sua opinião, considera positiva a evolução das políticas públicas brasileiras no que se refere à Educação para a cidadania, nos últimos cinco anos?