

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO INTEGRAL

*INTEGRATED TECHNICAL HIGH SCHOOL AND THE EXERCISE OF CITIZENSHIP:
THE POSSIBILITIES OF INTEGRAL EDUCATION*

¹*Maria José de Resende Ferreira

²Aldo Rezende

³Edna Castro de Oliveira

⁴Vanessa Gomes Ferreira dos Santos

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Vitória. E-mail: majoresende@yahoo.com.br

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Vitória. E-mail: aldorezendebh@gmail.com

³Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

⁴Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. E-mail: vanessagomes.ifes@gmail.com

*Autor de correspondência

Artigo submetido em 31/10/2022, aceito em 06/10/2025 e publicado em 07/10/2025.

Resumo: O artigo analisa as concepções acerca do conceito de Cidadania, explicitadas por educadores e educandos do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Fundamentou-se nos estudos das áreas de conhecimento Trabalho e Educação e Sociologia da Educação. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com apresentação de estudo de caso. O *locus* foi um dos *campi* do Ifes; docentes e discentes do referido curso constituíram os sujeitos da pesquisa. Empregaram-se, na produção dos dados, as técnicas de entrevista e de questionário semiestruturado. As informações obtidas foram analisadas à luz dos pressupostos da análise do conteúdo e das orientações da triangulação dos dados. Os resultados apontam que as concepções de Cidadania apresentadas pelos sujeitos da pesquisa pautam-se no conhecimento de direitos e deveres, aceção reduzida do termo. Uma escuta mais qualificada revelou, também, que boa parte dos sujeitos aprofundou o conceito, desvelando, portanto, compreensões e inferências que sinalizam a importância da educação cidadã, em interlocução com a formação integral.

Palavras-chave: cidadania; formação cidadã; ensino médio integrado; curso técnico.

Abstract: The article analyzes the conceptions about the concept of Citizenship, explained by educators and high school students from the integrated Technical Course in Management, offered by the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes). The analyzes were based on studies in the areas of Work and Education and Sociology Education. A qualitative study was developed, with a case study presentation. The locus of the study was one of the Ifes campuses; teachers and students from that course constituted the research subjects. Interview and semi-structured questionnaire were used as means of data collection. The information obtained was analyzed taking into consideration the assumptions of the content analysis and

the guidelines for the triangulation of the data. The results indicate that the conceptions of Citizenship presented by the research subjects are based on the knowledge of rights and duties, a reduced meaning of the term. A more qualified listening also revealed that a great part of the subjects deepened the concept, revealing, therefore, understandings and inferences that signal the importance of citizen education, in dialogue with integral education.

Keywords: citizenship; citizen development; integrated high school; technical course.

1 INTRODUÇÃO

A oferta da Educação Profissional Tecnológica de nível médio promovida pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por um conjunto de instituições de ensino, constitui-se numa proposta de educação integral que assume o desafio de formar o estudante numa abrangência de uma formação que integre todas as dimensões da formação humana e que potencialize a atuação do homem no mundo.

Isso implica um processo intelectual e racional que oportunize aos estudantes a produção de novos conhecimentos, bem como o aprendizado das funções laborais para o exercício da profissão, como direito de todos os trabalhadores. Esse horizonte de formação a ser propiciada aos estudantes é assumida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A pretendida totalidade inerente aos processos de produção do conhecimento pautados na formação humana dos educandos é um desafio que se faz presente também nos diferentes *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), oportunidade em que cabe inferir acerca da importância da reflexão sobre a função social da escola e o tema da Cidadania e suas respectivas categorias de análise

Sobre o papel da escola na formação dos estudantes, algumas considerações cotidianas se apresentam e tornam-se importante destacar: “a função da escola é formar cidadãos”; “a escola prepara para a vida”; “Cidadania também se aprende na escola”. Entendemos serem considerações que precisam ser contextualizadas em relação ao projeto de sociedade que se almeja construir, e, notadamente, em relação às atribuições da escola nesse processo. Decerto, uma vez acreditando-se ser uma atribuição da escola contribuir para a formação cidadã, faz-se importante entender e refletir, a partir dos sujeitos - professores e estudantes, qual a proposta de formação que se pretende também em relação ao exercício da Cidadania.

O Ifes oferta diferentes cursos técnicos nos eixos tecnológicos Controle e Processos Industriais e Gestão e Negócios. Destacamos, neste artigo, o Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Trata-se de uma oferta de ensino proclamada como aquela que integra a Educação Profissional ao Ensino Médio e constitui-se como uma das possibilidades de oferta da última etapa da educação básica. O Ensino Médio Integrado é hoje possível por meio da publicação do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), o qual dissociava os conhecimentos humanísticos da formação técnica.

Apresentado como uma possível alternativa para o rompimento do dualismo, historicamente compreendido como educação geral para as elites e formação para o trabalho “para órfãos e desvalidos da sorte”, a oferta do Ensino Médio Integrado destaca-se como possibilidade de formação integral. Explicita como premissa uma formação comprometida com “[...] a formação intelectual, cultural, profissional, social, política e ética de **cidadãos** que sejam tanto trabalhadores produtivos, quanto agentes na construção da equidade social” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 20, grifo nossos).

Essa possibilidade tem como uma de suas finalidades, “[...] a **preparação básica para o trabalho e a cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, art. 35º, II. Grifos nossos). Tal finalidade é articulada com o princípio e o fim da educação nacional, quais sejam: “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º, grifos nossos).

Com base nos pressupostos estabelecidos nas normativas vigentes e à luz dos apontamentos problematizados, esse texto objetiva analisar as concepções acerca do conceito de Cidadania explicitado pelos educadores e pelos educandos do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, a fim de contribuir com a formação cidadã dos estudantes no Ifes.

A organização deste texto apresenta a seguinte estrutura: uma discussão teórica conceitual sobre os conceitos e concepções de Cidadania; o percurso metodológico, que delinea o tipo de pesquisa, o *locus* e os sujeitos, os instrumentos de produção de dados e a metodologia para análise dos dados da pesquisa; as discussões e análises de dados sistematizados como resultado da triangulação das informações e dos pressupostos da análises de conteúdo proposto por Bardin (2009); e, por último, as considerações finais.

2 A NECESSÁRIA BUSCA POR UM BASE TEÓRICA E CONCEITUAL SOBRE CIDADANIA: EM TORNO DO CONCEITO E DAS SUAS CONCEPÇÕES

Ao trazer à tona a discussão sobre o conceito de Cidadania na escola, faz-se importante iluminar as concepções e as abordagens sobre o significado do termo, tendo em vista a historicidade das múltiplas leituras, em suas possibilidades de compreensão e apreensão sobre o tema e suas respectivas temáticas e interpretações. Trata-se, assim, de um termo polissêmico, pois, no curso histórico dos processos estruturais e estruturantes da vida em sociedade, o uso do termo Cidadania, por vezes, associa-se ao comportamento passivo. Em muitos dos casos, “[...] as questões relativas à formação para a Cidadania revelam uma grande banalização” (LIMA, 2005, p. 71-87)

Sem embargo, uma das possibilidades de leitura e compreensão diz respeito à possibilidade de destacar a Cidadania, enquanto princípio indissociável e, portanto, essencial na consolidação da democracia e na possibilidade de garantia da justiça social (BOBBIO, 1986; 2004). Faz-se importante enfatizar que Cidadania é um desses termos obscuros, pois revela-se mutável na perspectiva histórica dos processos constitutivos das sociedades (PINSKY, 2003; COMPARATO, 2003).

Historicamente, a Cidadania tem lugar na Grécia antiga, concomitantemente aos prenúncios dos sentidos e significados da “democracia”. Naquela ocasião, a democracia era *per se* excludente, pautada em outros princípios que não os historicamente definidos e alcançáveis, a exemplo dos sentidos que se buscam na atualidade, dada a reconhecida complexidade no campo da teoria e da prática dos mais diversos sujeitos sociais (CABRAL NETO, 1997).

Ainda sobre o conceito, este envolve, principalmente, a forma como ocorre a efetiva participação social dos sujeitos na vida pública. Aqui o sentido da efetiva participação reporta-se não apenas à condição de sujeitos alienados, subservientes, no limite estabelecido de compreensão de seus direitos e oprimidos no cumprimento de deveres. Em uma perspectiva ampliada, trata-se do conhecimento e do exercício dos direitos e deveres

democraticamente discutidos, difundidos e assumidos no plano do protagonismo e da emancipação política (FREIRE, 1987).

Mediante a amplitude das possibilidades de compreensão e apreensão do conceito de Cidadania, destacamos algumas importantes concepções de alcance filosófico, jurídico, político e sociológico, sem perder de vista a relação dialética de espaço-tempo em suas contradições historicamente determinadas e determinantes. De acordo com Marshall (1967), que nos esclarece sobre o impacto da Cidadania na desigualdade social a partir do fim do século XIX, o termo passou a ser estabelecido em três níveis de concepções e abordagens, relacionados aos campos dos direitos civis, dos direitos políticos e dos direitos sociais. Carvalho (2016) avança acerca dessa divisão, argumentando que os direitos civis correspondem a

[...] direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; são eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e sua pedra de toque é a liberdade individual; os direitos políticos por sua vez referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade e em geral são associados ao direito do voto; já os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário, à saúde e à aposentadoria (CARVALHO, 2016, p. 15-16).

No âmbito da complexidade que envolve as discussões sobre o conceito de cidadão e de Cidadania, enfatizamos que o termo Cidadania “[...] em sua acepção mais ampla é a expressão concreta do exercício da democracia” (PINSKY; PINSKY, 2014, p. 10). Entendemos, assim como os autores (PINSKY; PINSKY, 2014; PINSKY, 2003), que a formação para a Cidadania precisa estar ancorada em princípios que assegurem ao cidadão a compreensão crítica da realidade, para que atue na transformação da sociedade em função dos interesses coletivos e sociais - em favor da emancipação (FREIRE, 1987).

Sem perder de vista as leituras possíveis a partir do campo das relações entre sociedade e política, para Dagnino (2004) o conceito de Cidadania perpassa a confluência de dois projetos políticos antagônicos e distintos em disputa. Um é o projeto democrático e participativo; outro é o projeto neoliberal, que camufla o conceito de Cidadania, particularmente no campo das disputas políticas. A referida autora enuncia o termo “confluência perversa” entre os dois projetos no campo dos discursos e das narrativas, para, assim, também evocar a complexidade nas tentativas de compreensão, apreensão e usos dos conceitos de Cidadania e de cidadão.

A partir do emprego do termo “confluência perversa” entre os dois projetos antagônicos em disputa, evidenciamos a importância da reflexividade crítica acerca da relação entre cidadania-democracia e da participação da sociedade civil em suas mais diversas possibilidades, instâncias e espaços: estado, comunidade, partidos políticos, associações diversas, escola, dentre outras.

Essa identidade de propósitos, no que toca à participação da sociedade civil, é evidentemente aparente. Mas essa aparência é sólida e cuidadosamente construída através da utilização de referências comuns, que tornam seu deciframento uma tarefa difícil, especialmente para os atores da sociedade civil envolvidos, a cuja participação se apela tão veementemente e em termos tão familiares e sedutores. A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos

leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil (DAGNINO, 2004, p. 97).

As observações tecidas pela autora também dizem respeito à obscuridade e às ambiguidades no uso e na compreensão do conceito de Cidadania. Em sua relação com os princípios da democracia, fundados na e pela participação social, torna-se evidente o movimento dinâmico pautado pelo jogo de forças e interesses políticos, os quais não escondem as contradições postas no âmago da luta de classes. Avançando na discussão sobre o conceito de Cidadania, em suas possibilidades de apreensão e compreensão, Martins (2000, p.58) argumenta que

[...] a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes.

De acordo com Martins (2000, p. 47), entende-se por “[...] bens materiais – necessários à existência física –, simbólicos – necessários ao acesso aos valores culturais e à decodificação da realidade – e sociais – necessários à participação na co-gestão das coisas públicas, na participação no poder”. Observamos, assim, uma possibilidade concreta de apreensão sobre o conceito de Cidadania. Essa apreensão contrasta com o modo convencionalmente empregado, de forma obscura, por meio de discursos e práticas que camuflam ou mesmo obscurecem o sentido e o significado do conceito, evidenciando, portanto, as “confluências perversas” de projetos políticos distintos e antagônicos, já apontadas por Dagnino (2004).

Embora positivada nos documentos oficiais, na acepção mas reduzida do termo - exercício de direitos e deveres -, entendemos que não há possibilidade de consolidação da Cidadania, enquanto a concebemos apenas como um conjunto de direitos e deveres listados em um papel, providencialmente definidos e direcionados de acordo com a ordem e o controle social, sem considerar o âmago das disputas de projetos distintos e antagônicos de sociedade.

De modo especial, na relação escola e formação para a Cidadania, faz-se importante destacar que “[...] a educação para a cidadania é mais do que uma resposta a situações de exclusão ou marginalização social: é uma missão fundamental da sociedade democrática, visto que a cidadania é o pilar essencial da democracia” (O’HARA; ESTEVES; BRÁS, 2015, p. 312). Mediante a necessidade de refletir sobre a Cidadania e seus significados historicamente alcançáveis, bem como suas possibilidades de realização, Carvalho (2016) aponta a educação como um terreno fértil para sua promoção e expansão, pois acredita que a ausência de uma população escolarizada tem sido um dos principais obstáculos à construção da Cidadania plena. Essas ponderações identificam-se com as nossas proposições, quando damos especial atenção aos processos educativos que ocorrem nas relações sociais, bem como nos mais diversos espaços, como possibilidades de formação cidadã.

Defendemos que a educação é uma pré-condição para a preparação do exercício de uma Cidadania ativa e participativa, a qual “[...] materializa-se na prática e no dia a dia social, no conhecimento das leis e normas, dos deveres, direitos e na forma de exigí-los e aplicá-los, buscando a garantia do acesso aos bens sociais para todas as pessoas” (SILVA; TAVARES, 2011, p. 20). Apontamos, ainda, a escola um *locus* possível a essa gestação, em consonância com as afirmações de Domingues, Toschi e Oliveira (2000) e de Freire (1996), que creditam à

escola importante papel para a formação cidadã, no preparo para o mundo do trabalho e para a vida

A formação básica para o trabalho e para a Cidadania do educando constituem-se finalidades da educação previstas nos marcos legais (BRASIL, 1988; 1996). Objetiva-se uma formação para além dos conhecimentos acadêmicos e sua concepção emerge como “[...] estratégia para desenvolver competências axiológicas e éticas, através da promoção do desenvolvimento moral autônomo dos alunos, com intuito de os tornar mais conscientes, responsáveis e, conseqüentemente, mais interventivos na vida comunitária” (FONSECA, 2015, p. 216).

A formação para a Cidadania do educando, como pretendemos aqui refletir, alinha-se ao conceito de “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1996; SARMENTO, 2005; FONSECA, 2015). Antes que consista em uma expressão redundante, cumpre esclarecer que o uso da palavra “ativa” reforça uma característica que contrapõe-se à inércia e à passividade apresentadas pelo cidadão do século XXI, apático e distante de todo o pensamento de livre iniciativa, conforme argumenta Fonseca (2015).

É preciso, então, também reconhecer que a concepção de Cidadania ativa não se coaduna com o projeto de educação bancária, denunciado por Freire (1987), o qual se assenta na reprodução e subordinação na relação pedagógica. Muito pelo contrário, a Cidadania ativa na escola deve postular, em conformidade com esse autor, “[...] um processo educativo que vise ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e os capacite para a resolução de problemas de forma informada, crítica, reflexiva e responsável” (FONSECA, 2015, p. 221).

Enunciamos, assim, as características da formação para a Cidadania ativa: o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de atuar na resolução de conflitos e na formação de uma postura que privilegie a autonomia do estudante, para que possa intervir em sua realidade de maneira consciente e responsável. Configuram-se então, os preceitos da educação libertadora, comprometida com a autonomia, com o protagonismo e a emancipação dos sujeitos, capazes de compreender e romper com os processos de dominação e de exploração (FREIRE, 1987)

Nessa visão, ressaltamos o caráter dinâmico da Cidadania ativa, que não tolera a conformidade com a estrutura social que se pretende hegemônica; antes, possibilita “[...] o exercício do direito de contribuir para a mudança social. A participação dos educandos [...] adquire, deste modo, uma iniludível natureza política: participa-se na escola como expressão do direito de contribuir para a construção do espaço público” (SARMENTO, 2005, p. 35), uma vez que essa condição visa à

[...] formação para a participação na vida pública. Isso significa participar como cidadão comum ou como governante. A educação não consiste apenas no processo social que permite ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de direitos e deveres e deles dar conta com escrupulo e inteligência - mas sim capacitar a todos para a posição de governante em potencial (BENEVIDES, 1996, p. 228).

Essa perspectiva nos possibilita dialogar com a proposta de educação integral do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica, em seus pressupostos filosóficos e epistemológicos. A formação integral, em sua totalidade de compreensão e apreensão relacionadas ao mundo do trabalho, efetiva-se como proposição de inserção reflexivo-crítica dos sujeitos envolvidos e sua capacidade de atuar de forma ativa na

sociedade, inclusive nas atividades produtivas, marcadas pelos progressos verificados nos meios científicos, tecnológicos e informacionais (ANTUNES, 2020).

Uma proposição engendradora pela e na afirmação dos eixos da ciência, das técnicas, das tecnologias e da cultura na perspectiva ontológica e histórica de compreensão e apreensão do trabalho, enquanto princípio educativo (KUNZER, 1989; 1992). Uma vez consideradas as dimensões ontológica e histórica do trabalho, enquanto princípio educativo, torna-se importante enfatizar que a formação para o trabalho não é preparação instrumental para o emprego, mas uma proposta de formação omnilateral. A intenção central é a ruptura com o histórico dualismo estrutural, que reserva às elites uma educação geral para formar dirigentes, ao passo que para as camadas populares são destinados a uma formação que visa unicamente à preparação para o trabalho; o que, de certa maneira, ainda se mantém por outros processos e estruturas de poder.

A partir das discussões no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, corroboramos que a educação profissional integrada ao Ensino Médio, em sua perspectiva filosófica e epistemológica de concepção, constitui-se, em sua gênese, em real possibilidade de formação para a Cidadania do jovem, pois

[...] trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 76).

A Cidadania ativa pressupõe a participação de sujeitos que, com sua ação consciente, tornam-se protagonistas no movimento de transformação da própria realidade, ou seja, sujeitos capazes de “[...] forjar seu próprio destino histórico” (MARTINS, 2000, p. 06). A Cidadania ativa também relaciona-se à possibilidade de

[...] impulsionar os indivíduos a um novo papel social, marcado pelo conhecimento do mundo e pela ação nele, objetivando conquistar direitos e impor novos deveres aos aparelhos estatais de forma a atender às necessidades da coletividade, e não a de grupos minoritários em seu interior (MARTINS, 2000, p. 9-10).

Quanto ao cidadão conhecedor de direitos e deveres, Martins (2000, p. 09) explica que “[...] restringir o cidadão àquele que simplesmente conhece direitos e deveres é vê-lo enquanto um indivíduo passivo, que os recebe e tem de cumpri-los [...], abdicando da possibilidade de ser sujeito no processo de elaboração deles”. A retórica dos “direitos e deveres” suscita uma visão estreita e insuficiente, a qual impossibilita a real compreensão do que é Cidadania em suas perspectivas ativa e crítica.

Ainda sobre as concepções de Cidadania ativa e crítica, importa ressaltar que esta opõe-se tanto à dimensão restrita de “direitos e deveres” como – e principalmente – à concepção de “cidadão consumidor/cliente, colaborador e empreendedor de si mesmo”. De acordo com Dagnino (2004, p. 106), “[...] num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania”. Assim, o cidadão é visto como um cliente “[...] consumidor individual dos serviços oferecidos pelo Estado”, segundo nos aponta Martins (2000, p. 06). A mesma ideia também foi afirmada por Benevides (1996), ao ponderar que, com a concepção economicista da sociedade e a desvalorização da ação política, o cidadão

pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o colaborador, o demandante de benefícios individuais ou corporativos.

Com efeito, a isenção e a anulação progressivas do Estado democrático de direito efetivam-se por meio do contraditório jogo de projetos políticos distintos e antagônicos. Por seu intermédio, os direitos fundamentais e necessários à garantia das condições materiais de vida e dos direitos políticos dos sujeitos são reduzidos e, até mesmo, extintos no cômputo das prerrogativas de avanço das políticas neoliberais, configurando projetos de dominação e exploração.

No intenso e perverso movimento de afirmação do Estado, enquanto suporte do jogo comprometido com a financeirização da economia, o conceito de Cidadania é distorcido e redefinido, torna-se sinônimo de “mercado”. A falácia da redução do papel do “Estado” com a redução de gastos públicos, na verdade, diz respeito à redução das políticas públicas de investimentos em setores básicos de interesses sociais. Nessa matemática neoliberal de interesses perversos, a conta não fecha: de um lado reduz investimentos públicos, desregulamenta e retira direitos sociais e trabalhistas, ataca as bases fundamentais do estado democrático de direito; de outro, potencializa os interesses do mercado financeiro e das corporações empresariais.

É nesse contexto de disputas entre projetos distintos e contraditórios que se faz importante também refletir sobre a concepção e o conceito de Cidadania.

As redefinições neoliberais de cidadania repousam sobre um conjunto de procedimentos. Alguns ressuscitam a concepção liberal tradicional de cidadania, outros são inovadores e contemplam elementos novos das configurações sociais e políticas da contemporaneidade. Em primeiro lugar, de novo, eles reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção. Segundo, se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. Esse parece ser o princípio subjacente a um enorme número de programas para ajudar as pessoas a “adquirir cidadania”, isto é, aprender como iniciar micro-empresa, tornar-se qualificado para os poucos empregos ainda disponíveis, etc. Num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania (DAGNINO, 2004, p. 12).

Para afirmar, assim, a supremacia do conluio Estado-mercado, os conceitos de Cidadania e de democracia tornam-se cada vez mais adereços manipuláveis, dentre outros mecanismos simbólicos e concretos de dominação e exploração. Sob a retórica da meritocracia, desqualifica-se também o sentido da Cidadania pautado na luta pelo direito de ter direitos. Impõe-se a disciplina e a vigilância, concomitantemente à naturalização das condições de pobreza, de miséria e de extermínio de expressiva parte da sociedade: os trabalhadores pobres.

No campo das disputas políticas, pautadas pelo fortalecimento do neoliberalismo, o qual insistimos em referenciar, cada vez mais a Cidadania vai tendo seu sentido deslocado do público para o privado. Neste cenário de predominância do pensamento neoliberal, o exercício da Cidadania equivale à forma como o indivíduo se relaciona com a sociedade por meio do mercado. No campo do trabalho, o mercado competitivo impõe cada vez mais a qualificação profissional. Desse modo, exercer a Cidadania corresponde à capacidade dos indivíduos em integrar-se à lógica do consumo e da produção compulsória, flexível e

desregulamentada do papel do Estado na relação capital-trabalho, assim como do consumo exacerbado. Ainda no que diz respeito à propalada Cidadania neoliberal, Dagnino (2004, p. 109) afirma que:

[...] o encolhimento das responsabilidades sociais do Estado encontra sua contrapartida no encolhimento do espaço da política e da democracia. Ambas devem ser limitadas ao mínimo indispensável. Como no Estado mínimo, esse encolhimento é seletivo e suas consequências são o aprofundamento da exclusão exatamente daqueles sujeitos, temas e processos que possam ameaçar o avanço do projeto neoliberal.

É nessa conjuntura de avanço do projeto neoliberal que o imperativo do “mercado” se estabelece, paulatinamente, por meio do efetivo controle político e econômico das estruturas de poder do Estado, cada vez mais cooptado e corporativo na lógica dos interesses de grandes corporações financeiras e empresariais. Tomem-se como exemplo as empresas do setor de tecnologias de informações e de comunicações, ambiciosas em apropriar-se de expressiva fatia de recursos públicos por meio da implantação das metodologias da educação a distância no ensino básico. De forma sorrateira e perversa, confirma-se, também, a decorrente estratégia de exclusão, de precarização e de comprometimento do projeto de educação pública gratuita e de qualidade há muito perseguido na condição de direito fundamental para todos e todas. É sob essa ótica que, cada vez mais, o significado da Cidadania vai sendo engessado nos limites impostos dos “direitos e deveres”.

3 ABORDAGEM E PERCURSO METODOLÓGICO

Lançamos mão das orientações da pesquisa de natureza qualitativa de abordagens exploratória e descritiva, como defendem Laville e Dione (1999) subsidiada pelo estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2003; MINAYO, 2009). Os sujeitos participantes da pesquisa foram 11 docentes e 21 discentes vinculados à turma do 4º ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes. Esses estudantes foram selecionados por entendermos que já completaram parte expressiva de seu itinerário formativo, tendo obtido, assim, acesso à maioria dos conteúdos previstos no Projeto Pedagógico do curso.

Para a produção dos dados, operamos com as técnicas de entrevistas e de questionários semiestruturados. Após a produção dos dados efetuamos dois movimentos para a sistematização. O primeiro consistiu nos procedimentos da triangulação de dados, subsidiada por Minayo (2012, p. 44) que consiste em “[...] olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparando os resultados de duas ou mais fontes de informação”. Esses referenciais balizaram a tomada de decisão para estabelecer os parâmetros de análise, mediante um leque de dados e leituras que o material nos possibilitava. Isso permitiu um direcionamento do nosso olhar para os aspectos específicos e para estabelecer conexões, pontos de interseções e cruzamentos entre os depoimentos de todos os sujeitos e do corpus documental produzido.

O outro movimento empreendido foi a interpretação desses dados com base nos autores destacados no referencial teórico e por meio da análise do conteúdo (BARDIN, 2009). Os pressupostos da análise de conteúdo preconizado por essa autora são definidos como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

A técnica de análise consiste em desmembramento do texto em diversos elementos que vão ser classificados, categorizados e reagrupados de forma analógica. A partir daí, fez-se a análise temática de acordo com os pressupostos investigativos e o referencial teórico adotado. Nas incursões a campo, nosso olhar foi analítico, no sentido de estabelecer relações entre quem e o que estava sendo objeto das entrevistas - docente ou discente - e o que já se tinha como conhecimento prévio sobre o tema pesquisado. Intentamos estabelecer uma relação dialógica com os entrevistados no intuito de alcançar um material que, na nossa perspectiva, foi relevante, especialmente em uma pesquisa cujas análises principais estão fundamentadas nos relatos e nas experiências pessoais. Municida por essas estratégias e por meio da leitura e releitura incessante do material produzido, foi possível a sistematização e análise dos dados.

4 ENTRECRUZANDO ALGUMAS ANÁLISES A PARTIR DA ESCUTA DOS SUJEITOS ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE CIDADANIA

Concentramos, nessa seção, as narrativas que entendemos serem essenciais em relação aos questionários respondidos pelos 11 docentes e 21 estudantes. Evidenciamos ainda as informações gerais acerca dos educadores entrevistados: os 11 entrevistados apresentam idades que variam entre 31 a 53 anos; quanto à formação acadêmica, somente 1 professor com apenas a licenciatura, 7 são mestres e 3 são doutores e apenas o docente com licenciatura afirmou ter 3 anos de experiência na docência, enquanto todos os outros apresentam mais de sete anos de docência.

Com o propósito de identificar a concepção de Cidadania dos docentes pesquisados, foram elaboradas e aplicadas três perguntas, na seguinte sequência: 1ª - O que é Cidadania? 2ª - Qual o papel do educando no processo de formação para a Cidadania? 3ª - Quando ouviram falar sobre Cidadania pela primeira vez?

Dentre os respondentes, quando questionados sobre o que é Cidadania, a pesquisa revelou uma expressiva ocorrência de Cidadania associada a direitos e deveres, conforme observamos nas seguintes transcrições: “Cidadania é ter direitos e deveres” (PROFESSOR1); “É constituída por direitos e deveres e a participação na vida política do país” (PROFESSOR 3); “Conjunto de direitos e deveres. Viver melhor em sociedade” (PROFESSOR 4); “Ter direitos e deveres. Garantia de viver em sociedade de forma harmônica e igualitária” (PROFESSOR 5); “É viver em comunidade. É o direito, o dever de uma comunidade” (PROFESSOR 6); “Ter plenos direitos no exercício da vida. É ter direito a ter direitos” (PROFESSOR 11).

Essa visão de Cidadania é amplamente conhecida e difundida em várias instâncias. Em diversas situações é possível constatar que o termo Cidadania é frequentemente usado como sinônimo do conhecimento dos direitos e deveres. Entretanto, como já afirmamos, essa é uma visão “estreita” do que de fato essa palavra representa. Ao apontarmos que a Cidadania não pode ser reduzida ao simples conhecimento de direitos e deveres, não descartamos esse aspecto do seu conceito, apenas o consideramos insuficiente para a real compreensão do termo. Nesse entendimento, Martins (2000, p. 08) explana

[...] se é verdade que o cidadão não se restringe àquele que conhece seus direitos e deveres, também o é afirmar que o conhecimento é fundamental a qualquer cidadão; [...] podemos dizer que nem todo o indivíduo que conhece é cidadão, muito embora todo cidadão deva ser conhecedor de seus direitos e deveres.

Conceber o cidadão apenas como indivíduo que conhece seus direitos e deveres é enxergá-lo como um ser passivo, acrítico, que respeita os direitos e deveres que lhe são impostos sem questionar seus reais propósitos e a quem de fato interessam, “[...] sem se envolver com a dinâmica sócio-política, econômica e cultural que os forjou e sedimentou na sociedade” (MARTINS, 2000, p. 09).

Sobre esse aspecto convém destacar ainda que, quando perguntados sobre qual seria o papel do estudante no processo de formação para a Cidadania, os docentes entrevistados foram unânimes ao afirmar que o discente deve ser um sujeito ativo, participativo, questionador, como observamos nos trechos transcritos a seguir: “Na prática, quem ensina Cidadania são os alunos” (PROFESSOR 3); “O Papel do aluno é de ativa participação” (PROFESSOR 5); “O aluno precisa romper a casca, precisa questionar, precisa indagar” (PROFESSOR 7); “O aluno tem que ter uma postura participativa, tem que ter motivação” (PROFESSOR 9).

Apesar de os entrevistados conceituaram, inicialmente, Cidadania como o simples conhecimento de direitos e deveres, em uma escuta mais aprofundada, inferimos que suas ideias dialogam com uma formação que reconhece a participação do indivíduo na construção da Cidadania ativa, na sua formação de cidadão, em consonância com os depoimentos dos educandos, quando interpelados com a mesma questão. Rodrigues (2001, p. 236) enfatiza que “[...] o conceito de cidadania resulta de uma função social - a prática da cidadania - onde o seu significado emerge, e reforça que é o ato concreto do exercício da cidadania que dá sentido ao termo cidadão”.

Com efeito, Ferreira (1993, p. 228) aponta que não se trata de cidadãos que pensem resolver sozinhos os seus problemas, “[...] mas pessoas que percebam o quanto precisam caminhar junto com outras, aprender a negociar seus conflitos, ganhar e seduzir seu companheiro para projetos que atendam aos anseios coletivos”. Assim, ao destacar a participação ativa do discente, o educador reforça e reconhece que o educando tem o potencial para julgar, questionar, exigir, argumentar e atuar sobre sua realidade, tornando-se, então, um ator indispensável na promoção da equidade social.

Todos os docentes entrevistados afirmaram ter tido acesso à ideia de Cidadania no ambiente escolar, ainda no ensino fundamental. Alguns evocaram lembranças ligadas ao ato de cantar o Hino Nacional, à participação em desfiles cívicos ou à adoção de condutas desejáveis para se tornar um “bom cidadão”, evidenciadas nos trechos:

Ouvi sobre cidadania desde pequenininho [...], a gente lembra pouco, uns 5, 6 anos, que a gente tinha as questões de desfile cívico, essas coisas acho que já tava associado um pouquinho com isso [...] foi na escola; desde pequeno em casa eu já fui, entre aspas, adestrado sobre elementos que levam você a ser um bom cidadão (PROFESSOR 4).

Ser um bom cidadão começa na escola, só falando um pouco mais assim, a gente cantava o hino pra aprender um pouco mais de cidadania, valorizar a sua cultura, o seu meio [...] ter educação pra ser um bom cidadão, respeitar as pessoas pra ser um bom cidadão, então eu cresci, tanto na escola como no meu convívio social escutando essa palavra pra conviver melhor com as pessoas, desde novo (PROFESSOR 9).

A partir das declarações apresentadas, depreendemos que as concepções e o conceito de Cidadania são mutáveis de acordo com o movimento histórico relacionado aos processos de organização da sociedade (PINSKY, 2003). Todos os entrevistados recordaram-se do

contato com a ideia de Cidadania na escola, embora possamos ponderar que não esteja restrita apenas a esse espaço. A escola, porém, é considerada por diversos autores como o locus por excelência para formação para a Cidadania (FREIRE, 1996).

Ciavatta (2012) reconhece a escola como um lugar de memória e de identidade. Com esse olhar, intentamos analisar os depoimentos dos educadores ao relatarem as atividades da escola relacionadas aos desfiles cívicos e a cantar o Hino Nacional, associando, dessa forma, a Cidadania ao civismo patriótico. Maia (2014) nos subsidia ao esclarecer que a referida associação caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma consciência ligada ao valor da tradição e concentrada no culto à Nação, com seus aparatos simbólicos, como os hinos, heróis, datas singulares e mitos de origem, que, de alguma forma, ainda vigoram nas atividades empreendidas pela escola.

Trata-se, segundo a autora, de uma visão que sobrepõe-se à Cidadania, “[...] por desconsiderar a legitimidade dos interesses políticos conflitantes existentes na sociedade e limitar a capacidade de organização política coletiva” (MAIA, 2014, p. 96). Diferentemente dos depoimentos desses educadores, reafirmamos que essa concepção não se coaduna com a ideia de Cidadania ativa que a escola pode e deve potencialmente promover.

Na 2ª fase da pesquisa empírica junto aos estudantes esclarecemos acerca das 3 perguntas feitas: 1ª - Você se considera um cidadão? 2ª - Para você, o que é Cidadania? 3ª - Quais características melhor definem um cidadão? E ainda uma solicitação: Defina, em uma palavra, um sinônimo para Cidadania. Importa também destacar que dos 21 educandos respondentes, cerca de 43% dos entrevistados possuem idade inferior a 18 anos; outros 52% têm idade entre 18 e 20 anos e 5% (uma aluna) declarou idade superior a 24 anos. Do total, 70% dos sujeitos participantes se declararam do sexo feminino.

Quando questionados se consideravam-se cidadãos, 18 estudantes responderam sim; 2 responderam não e 1 disse não saber. Quando convidados a esclarecer o que é Cidadania, este último nada declarou, ao passo que os 2 estudantes que não se consideram cidadãos apontaram a Cidadania como participação na tomada de decisões para o bem da sociedade. Diante do exposto, provavelmente esses educandos não se reconhecem politicamente partícipes na sociedade e, por esse motivo, identificam-se como não-cidadãos.

Os 18 educandos que responderam afirmativamente referiram-se à Cidadania como conhecimento de direitos e deveres. A ideia central desta dimensão encontra-se condensada nos excertos apresentados: “Para mim, Cidadania é um conjunto de direitos e deveres” (ESTUDANTE 1); “[...] praticar meus direitos e cumprir meus deveres” (ESTUDANTE 2); “[...] inclusão do indivíduo na sociedade por meio dos direitos e deveres” (ESTUDANTE 5); “[...] direitos e deveres de acordo com a Constituição Federativa do Brasil” (ESTUDANTE); “A Cidadania refere-se aos direitos e deveres de cada indivíduo” (ESTUDANTE 12); “Cumprir as regras e exercer os direitos” (ESTUDANTE 21).

Identificamos que a concepção de Cidadania, enquanto conhecimento dos direitos e deveres, é a mais difundida e bastante cristalizada na percepção dos estudantes pesquisados, como também foram as percepções dos docentes entrevistados. Reiteramos que esta não é uma concepção errônea para o termo. Todavia, trata-se de uma visão restrita, que concebe o cidadão como indivíduo passivo, o qual “recebe” um determinado conjunto de regras e leis, sem, contudo, questioná-las ou participar do seu processo de construção, conforme já problematizamos.

Martins (2000, p. 8) explana que “[...] ao afirmar que a Cidadania não pode ser reduzida à sua dimensão gnosiológica do simples conhecimento de direitos e deveres, não estamos descartando essa dimensão do conceito de Cidadania, estamos simplesmente afirmando sua insuficiência”. Assim, ressaltamos que o conhecimento de direitos e deveres é uma importante dimensão do conceito de Cidadania, no entanto, mostra-se frágil e incompleta quando analisada somente por essa restrita percepção.

Quando questionados sobre as características que melhor definem o cidadão, as assertivas mais assinaladas foram: ter direitos e deveres (95%); poder votar e ser votado (67%); ter liberdade para se expressar e desenvolver o pensamento crítico (62%); ter acesso aos serviços públicos (saúde, educação, segurança). As assertivas menos assinaladas foram: ter comprometimento com o meio ambiente; participar de movimentos sociais; atuar como voluntário em movimentos sociais.

Ao considerar a assertiva mais assinalada – ter direitos e deveres, que é, de fato, uma dimensão marcante e bastante conhecida do termo Cidadania, a qual tem figurado entre as expressões mais utilizadas nos debates do dia a dia, na escola, no trabalho, na rua, na ética, na política, enfim, em vários ambientes sociais, temos que a repercussão desse termo é muito forte (MARTINS, 2000; PINSKY, 2003). Observamos, por fim, que, apesar de esta ser a marcante característica assinalada pelos educandos, outras foram também destacadas, como a participação política, o acesso gratuito aos serviços de saúde, educação e segurança, bem como a possibilidade de ter voz, poder se expressar e ser um sujeito crítico.

As características que melhor definem o cidadão, sob a ótica discente, dialogam com a teorização feita neste texto a respeito da Cidadania ativa. Os estudantes, assim como os docentes, além do reconhecimento do indivíduo como possuidor de direitos e deveres, conferem-lhe status de partícipe, de sujeito atuante. Nesse sentido, o pensamento crítico não é apenas tolerado, mas indispensavelmente desejável, tendo em vista que o cidadão participante precisa ser capaz de, “[...] com sua ação consciente, forjar seu próprio destino histórico”, de acordo com as explicações de Martins (2000, p. 06) e outros estudiosos que referenciamos.

Para conclusão desta etapa, elencamos, no quadro 1, em ordem decrescente de ocorrência, as palavras apontadas pelos estudantes como sinônimas para Cidadania:

Quadro 1 – Palavras sinônimas para Cidadania segundo os discentes

Palavra sinônima para Cidadania	Quantidade de ocorrências
Comunidade	5
Participação	4
Direitos	2
Respeito	2
Ética	2
Nacionalidade	2
Igualdade	1
Responsabilidade	1
Consciência	1

Alcançar	1
----------	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Observamos que a palavra com maior ocorrência foi “Comunidade”, seguida da palavra “Participação”. Por meio delas podemos fazer uma leitura que há, em alguma medida, certa ampliação do conceito de Cidadania, comumente associada apenas ao conhecimento de direitos e deveres.

Ao apontar palavras que nos remetem à ideia de coletividade, participação, respeito, igualdade e responsabilidade, podemos estabelecer conexões com o conceito de Cidadania nas perspectivas ativa e crítica, que impulsionam o indivíduo a assumir novo papel social de visibilidade por meio da sua voz e da sua ação. Martins (2000) argumenta que esse indivíduo atuará objetivando conquistar direitos e impor novos deveres aos aparelhos estatais, de modo a atender às necessidades da coletividade, não à de indivíduos, isoladamente, ou de grupos minoritários em seu interior.

Assim, ao assinalar as palavras sinônimas para Cidadania, os estudantes realizaram um exercício que nos permitiram compreender melhor suas concepções de Cidadania, à luz da teorização empreendida. Tais concepções projetaram-se além da dimensão de Cidadania como conhecimento de direitos e deveres, levando-nos a constatar, por meio das nuances do questionário, uma ideia de Cidadania participativa, que pode ultrapassar as barreiras do mero status e converter-se em ação na realidade concreta desses educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente entendemos ser importante afirmar que ao propor discutir formação cidadã a partir da escola, primeiro é preciso dar conta da complexidade que envolve as concepções e conceito de Cidadania produzidos em estudos e pesquisa até então realizados; segundo, não menos relevante, é dar conta da complexidade de pensar a escola, notadamente, na atual conjuntura política quando o obscurantismo e as forças retrógradas, se impõem no sentido de precarizar a educação pública e desqualificar o papel dos educadores para avançar na sua destruição (FREITAS, 2018).

Trata-se de um reconhecido desafio discutir sobre a função social da escola, enquanto agente de promoção da formação cidadã por meio da pretendida formação integral dos estudantes do curso técnico integrado, neste particular, do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Ifes. O Ensino Médio é etapa final da educação básica; uma etapa essencial à formação de sujeitos tanto na perspectiva de críticos, protagonistas e emancipados, assim como na possibilidade de alienados, subservientes e, conseqüentemente, engajados no movimento de reprodução das desigualdades sociais e afirmação da ideologia das classes dominantes.

Os estudos, portanto, acerca das temáticas que envolvem Cidadania e escola, não podem estar descoladas da postura ético-política do pesquisador em se propor a desvelar, compreender e apreender as contradições de projetos distintos e antagônicos exacerbados, especialmente, por meio de narrativas politicamente estruturantes do modo de ser, pensar e agir na sociedade. É nesta perspectiva que entendemos o sentido polissêmico, mutável e, portanto, pantanoso da discussão e a utilização do conceito de Cidadania historicamente ressignificado de acordo com os processos de organização da sociedade.

Sem embargo, as diferentes dimensões relacionadas às mais diversas possibilidades de abordagens e reflexões, suscita reconhecer a compreensão acerca dos projetos políticos distintos e antagônicos em permanente disputa. O reducionismo da compreensão sobre Cidadania, esgotada pela narrativa de “direitos e deveres”, camufla, distorce toda a possibilidade de apreensão sobre os processos políticos, econômicos, socioculturais, éticos e estéticos, presentes nas formas de organização e manifestação dos sujeitos. Daí a importância em romper com o reducionismo que estrategicamente engessa os sentidos e os significados concretos de Cidadania, de formação cidadã e exercício da Cidadania, corroborando os interesses de dominação e de exploração na sociedade de classes

Neste contexto, conforme Gramsci (1982), quando, mesmo concordando com a função reprodutora da escola, o filósofo credita nela o compromisso com a transformação da sociedade. Decerto, ficam evidenciadas as contradições e a complexidade do movimento de refletir sobre a escola e seu papel na ótica da possibilidade de promoção da Cidadania, que nos impulsiona então também questionar: que tipo de Cidadania se pretende promover por meio da escola? Em particular, da escola que oferta o ensino técnico integrado?

De forma específica, quando tratamos de um projeto de educação fundado nos princípios filosóficos e epistemológicos da proposta de formação integral do estudante, com certeza, uma resposta possível se apresenta ao questionamento apresentado, ou seja: uma escola que promove a Cidadania, por meio do efetivo compromisso ético-político dos educadores em assumir o projeto que assegure o protagonismo e a emancipação do estudante para além das demandas e exigências do mercado de trabalho.

Sem o romantismo de desconsiderar a necessidade premente das condições materiais de existência, e não se contrapor aleatoriamente: mercado de trabalho e mundo do trabalho. Uma das possibilidades de compreensão reside no fato de que a formação para o mercado, é unilateral, instrumental, aprender a fazer. A outra possibilidade é compreender e apreender o mundo do trabalho em suas possibilidades de assegurar a realização do trabalhador por meio de sua efetiva participação no processo produtivo e transformação das relações de trabalho e produção. É neste viés que a categoria do trabalho, enquanto princípio educativo, permite por meio dos fundamentos ontológicos e históricos, situar o trabalhador na condição de sujeito ativo, consciente e protagonista no processo de organização e transformação da sociedade.

Assim, entendemos que a postura ético-política dos educadores se efetiva, principalmente, a partir da apropriação destes conceitos e, desta forma, ao assumir um projeto político pedagógico comprometido com o protagonismo e a emancipação dos estudantes, o efetivo papel da escola se afirmará enquanto instrumento de contraposição aos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, e assim, de promoção da Cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos humanos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 1996, n. 38 [Acessado 27 Outubro 2022], pp. 223-237. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>> Epub 17 Dez 2010. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 abril 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 23 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

CABRAL NETO, A. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, jul./dez., 1997. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 out. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110, 2004. Disponível em: <<https://privatizacaodarua.reporterbrasil.org.br/dadosabertos/bibliografia/Sociedade%20Civil%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cidadania%20-%20Evelina%20Dagnino.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2020.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170>>. Acesso em: 01 out. 202.

- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FONSECA, Josélia Ribeiro. Educar para a cidadania ativa o papel da integração curricular. **Saber & Educar**, Acores, n. 20, p 1-10, 2015. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/180/161>>. Acesso em: 31 Out. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.180>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luís Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização, 1982
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>> Acesso em: 10 março 2021.
- LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, p. 71-90, 2005. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2021.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.
- MAIA, Tatyana de Amaral. Os usos do civismo em tempos autoritários: as comemorações e ações do Conselho Federal de Cultura (1966-1975). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34 n.67, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882014000100005>. Acesso em: 26 out. 2021.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social, teoria e método**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 dez. 2020.

O'HARA, Kelly; ESTEVES, Dulce; BRÁS, Rui. O Desporto como meio facilitador do desenvolvimento de competências transversais. In: BRANCO, Maria Luísa e DOMINGUES, José António (Orgs.). **Currículo e cidadania: contributos para pensar a educação do cidadão no mundo globalizado**. Rio de Janeiro, Dialogarts, 2015. p. 311-330.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2014.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, a. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276>>. Acesso em: 16 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857>>. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19915>>. Acesso em: 11 out. 2022.