



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

EDCLEUMA NUNES MAGALHÃES DA SILVA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ESTADO DO AMAPÁ

FORTALEZA - CEARÁ

2023

EDCLEUMA NUNES MAGALHÃES DA SILVA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ESTADO DO AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Júnior.

FORTALEZA - CEARÁ

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas**

Silva, Edcleuma Nunes Magalhaes da.

Política de educação para a cidadania no estado do Amapá [recurso eletrônico] / Edcleuma Nunes Magalhaes da Silva. - 2023.

124 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Júnior.

1. Educação para a Cidadania. 2. Educação Matemática. 3. Políticas Públicas.. I. Título.

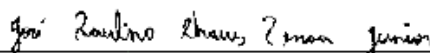
EDCLEUMA NUNES MAGALHÃES DA SILVA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ESTADO DO AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 26/01/2023

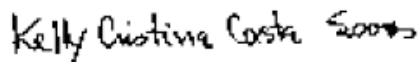
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE



Prof.ª Dr.ª Kelly Cristina Costa Soares
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

À minha família, aos meus professores e a cada estudante amapaense que merece uma escola que propicie o desenvolvimento da consciência crítica e participativa, aptos a contribuir com uma sociedade cuja democracia constitua um valor essencial.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me fortalecer e demonstrar seu amor infinito em todos os momentos de minha vida.

Ao meu Pai, José Soares (in memoriam) e à minha Mãe Edy Nunes, pelas orações, por me ensinarem o valor dos estudos e terem sempre buscado o melhor pra mim.

Ao meu esposo, Cláudio Rosa, pelo incentivo, estímulo e parceria em meus projetos.

Aos meus filhos, Caio e Arthur, que só por existirem me inspiram a evoluir e melhorar em todos os aspectos. Tudo por eles.

À Amanda, filha do coração, por estar ao meu lado sempre.

Ao Sobrinho, afilhado e compadre, Alessandro Magalhães, por incentivar, acreditar e torcer pelo meu sucesso profissional.

À Madrinha, Maria Aparecida, pela orientação e apoio na seleção para este Mestrado.

Ao meu Professor e Orientador, Dr. Raulino Pessoa, pela honrosa contribuição acadêmica.

À Escola Estadual Edgar Lino da Silva, especialmente à Diretora, Professora Elizete Corrêa e à Professora Rosa Emília, por me permitirem fazer a pesquisa de campo neste local, com todo o suporte e recepção singular.

À Turma 21 pela troca de conhecimentos e experiência ao longo do curso.

Aos Professores do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, por contribuírem, através de seus ensinamentos para esta construção.

“Em todos os debates, deixe a verdade ser seu objetivo, não a vitória ou um interesse injusto”.

(William Penn)

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo apresentar uma proposta pedagógica, no âmbito do ensino da matemática, que contribua para a implementação da política de educação para a cidadania em sala de aula. Assim, este estudo utilizou-se de uma investigação do tipo qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação, junto a 42 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pela qual foi possível avaliar a prática proposta, a partir de uma aula ministrada com conteúdos curriculares da disciplina, porém de forma contextualizada com temas referentes à política e cidadania. A ação foi planejada a partir da compreensão de que a educação para a cidadania constitui uma política educacional, com base no levantamento da legislação e demais documentos oficiais que tratam sobre a temática. Verificamos que as normativas da educação brasileira, como a CF de 1988, a LDB 9394/96 e os PCNs, dentre outros, são contundentes na relação ao ensino com as questões de cidadania, por entenderem que a escola constitui um meio de possibilitar a formação de sujeitos aptos ao exercício da cidadania. Entretanto, os resultados apontam que mesmo com esse aparato legal, a educação para a cidadania por intermédio do ensino da Matemática, ainda se configura complexo e desafiador, mesmo sabendo que é essencial na formação do ser cidadão, por diversos fatores. Concluímos que a ação desenvolvida no campo desta investigação possibilitou o aprofundamento de uma revisão da prática profissional, na perspectiva da transdisciplinaridade, que tende a facilitar a compreensão dos conteúdos, visto que utilização da matemática contextualizada com as questões sociais traz os respectivos conteúdos para a realidade vivenciada e, numa relação dialógica, contribui para o desenvolvimento de uma formação crítica, ética e humanizada.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania. Educação Matemática. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The main objective of this research was to present a pedagogical proposal, within the scope of mathematics teaching, which contributes to the implementation of the education policy for citizenship in the classroom. Thus, this study used a qualitative investigation, through bibliographic research and action research, with 42 students of the 9th year of Elementary School, through which it was possible to evaluate the proposed practice, from a class taught with curricular contents of the discipline, but in a contextualized way with themes related to politics and citizenship. The action was planned from the understanding that education for citizenship constitutes an educational policy, based on the survey of legislation and other official documents that deal with the subject. We verified that the norms of Brazilian education, such as the CF of 1988, the LDB 9394/96 and the PCNs, among others, are strong in relation to teaching with citizenship issues, as they understand that the school is a means of enabling the formation of subjects capable of exercising citizenship. However, the results indicate that even with this legal apparatus, education for citizenship through the teaching of Mathematics is still complex and challenging, even knowing that it is essential in the formation of being a citizen, due to several factors. We conclude that the action developed in the field of this investigation made it possible to deepen a review of professional practice, from the perspective of transdisciplinarity, which tends to facilitate the understanding of the contents, since the use of mathematics contextualized with social issues brings the disciplinary contents to reality experienced and, in a dialogical relationship, contributes to the development of a critical, ethical and humanized formation.

Keywords: Education for Citizenship. Mathematics Education. Public policy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição de alunos por sexo.....	75
Gráfico 2 -	Distribuição de alunos por idade.....	76
Gráfico 3 -	Percepção sobre a matemática.....	77
Gráfico 4 -	Avaliação do trabalho de análise e interpretação de dados e pesquisas eleitorais.....	78
Gráfico 5 -	Percepção sobre gostar e entender de política.....	79
Gráfico 6 -	Interesse nas aulas de matemática.....	80
Gráfico 7 -	Melhoria de compreensão do conteúdo quando trabalhado de forma contextualizada.....	81
Gráfico 8 -	Eficácia da estratégia utilizada quanto à aprendizagem em relacionar dados com a realidade.....	82
Gráfico 9 -	Ciência de que as temáticas de educação para a cidadania foram trabalhadas na aula de matemática.....	83
Gráfico 10 -	Incentivo ao aluno quanto à participação nas atividades.....	85
Gráfico 11 -	Percepção de que a aula não se restringiu somente à fórmulas e números.....	86
Gráfico 12 -	Reconhecimento da importância do ensino da política para o cotidiano.....	87
Gráfico 13 -	Participações anteriores em aulas de matemática com abordagens sobre política e cidadania.....	88
Gráfico 14 -	Participações anteriores em aulas com abordagens de educação para a cidadania em outras disciplinas.....	89
Gráfico 15 -	Avaliação das atividades desenvolvidas.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise comparativa das terminologias.....	37
Quadro 2 - Normas e Tratados Internacionais.....	46
Quadro 3 - Legislação Brasileira.....	49
Quadro 4 - Legislação do Estado do Amapá.....	54
Quadro 5 - Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 – Amapá quanto às metas relacionadas à educação para a cidadania.....	56
Quadro 6 - Proposta de aulas de Matemática com Educação para a Cidadania.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGONU	Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CDU	União Democrata-Cristã
CEA	Constituição do Estado do Amapá
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da União
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPC	Centros Populares de Cultura
DCNED	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJE	Escola Judiciária Eleitoral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMDH	Educação Matemática em Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Índice de Desenvolvimento Democrático
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
OGS	Organizações Governamentais
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
RCA	Referencial Curricular Amapaense
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED Secretaria Estadual de Educação
TER Tribunal Regional Eleitoral
TSE Tribunal Superior Eleitoral
UECE Universidade Estadual do Ceará
UPT Programa Um por Todos e Todos por Um!

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	Políticas Públicas e Educação.....	22
2.1.1	Estado, Governo e políticas públicas.....	22
2.1.2	Políticas da educação.....	30
2.2	Educação política e de cidadania na América Latina.....	32
2.2.1	Histórico e Conceito.....	32
2.2.2	A Ressignificação Constitucional Latino-americano e a Nova Cidadania.....	34
2.2.3	Educação Política e Educação para a Cidadania: Aspectos teóricos gerais.....	37
2.2.4	Democracia Procedimental e Democracia Participativa.....	44
3	CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	46
3.1	Cenário Internacional.....	46
3.2	Cenário Brasileiro.....	49
3.2.1	Constituição Federal de 1988.....	50
3.2.2	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.....	50
3.2.3	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	51
3.3	Política de Educação para a Cidadania no Estado do Amapá.....	54
3.3.1	Constituição do Estado do Amapá.....	54
3.3.2	Plano Estadual de Educação para o Decênio 2015-2025.....	55
3.3.3	Do Referencial Curricular Amapaense.....	61
3.3.4	Ações desenvolvidas por Organizações Governamentais (OGS) e Não Governamentais (ONGS) e movimentos que atuam em favor da educação política nas escolas do Amapá.....	63
4	A MATEMÁTICA E O ATO DE EDUCAR PARA A CIDADANIA: A PESQUISA-AÇÃO.....	65
4.1	Exercitar a Matemática e Aprender Política: uma proposta de atividades com alunos do ensino fundamental II.....	65
4.2	A Pesquisa-Ação.....	72
4.2.1	Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	75
4.2.2	O ensino da matemática e a política de educação para a cidadania: percepção dos alunos.....	77

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	106
	APÊNDICE B - ATIVIDADE DE PLANO DE AULA.....	108
	ANEXO A - IMAGENS DA ATIVIDADE.....	110
	ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	112
	ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	113
	ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.....	114

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação localiza-se no campo das Políticas Públicas Educacionais, integrando a lista de estudos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A Constituição Federal (CF) de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã” estabelece “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político” como fundamentos do Estado Democrático de Direito. No mesmo sentido, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 9.394/96) prevê, em vários momentos, a preparação para o exercício da cidadania, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), seguidos pela legislação, normas e diretrizes em âmbito local (Estado do Amapá). Assim, surge a necessidade de ações públicas que satisfaçam a demanda da formação cidadã.

Entendendo-se a educação para a cidadania como uma política educacional, o presente trabalho propõe a prática do ensino da Matemática como um dos instrumentos para a sua implementação em sala de aula, a partir da perspectiva transdisciplinar, mediante a apresentação de uma proposta pedagógica, subsidiada a partir do levantamento das disposições legais e normativas, em âmbito internacional, nacional e local, assim como as produções sobre o tema, em consonância com um dos objetivos do Mestrado Profissional, a saber, a capacitação para o exercício da prática profissional avançada e inovadora de procedimentos, que venham atender aos intuits sociais, organizacionais ou profissionais do mercado de trabalho (BRASIL, 2009).

Há muitas discussões sobre o educar para a cidadania e, nesta perspectiva, o presente trabalho tem o seguinte problema central: Como o ensino da Matemática pode constituir uma ferramenta da política de educação para a cidadania?

A resposta a esta pergunta será viabilizada pelas seguintes questões norteadoras: Como se deu o processo em que a formação para o exercício da cidadania se tornou uma política pública educacional? Quais as previsões legais e as diretrizes que norteiam a implementação da política de educação para a cidadania no Estado do Amapá?

A educação para a cidadania já faz parte do currículo escolar, como forma de instruir, de educar e formar pessoas cientes da importância dos valores republicanos e democráticos, bem como para o processo de tomada de decisões políticas, senão vejamos:

Os PCN's aludem temas importantes e urgentes que permeiam a vida cotidiana que integram os chamados Temas Transversais, cuja ideia implica em agregá-las às disciplinas existentes e na vivência escolar, a saber: “Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo”.

Nesse sentido, vislumbra-se que a educação pautada no fortalecimento da democracia e voltada ao desenvolvimento do senso crítico, do empoderamento e para a participação social, devem integrar os temas transversais, nos eixos que dizem respeito à ética e pluralidade cultural, por exemplo.

Neste contexto, como profissional da área, entende-se que o ensino da matemática não deve ficar alheio ao trato dos temas transversais, devendo ser identificado como uma ferramenta a serviço do processo de conhecimento de questões que demandam noções de política e cidadania, através da aplicação de atividades que abordem os conteúdos específicos da disciplina numa proposta pedagógica pautada na educação para a cidadania.

Assim, o presente trabalho tem, como objetivo geral, apresentar uma proposta pedagógica, no âmbito do ensino da matemática, que contribua para a materialização da política de educação para a cidadania em sala de aula.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: Compreender o processo em que a educação para a cidadania se tornou uma política pública vinculada à educação; Levantar na legislação e diretrizes os dispositivos que norteiam a educação para a cidadania no Estado do Amapá.

As definições dos termos democracia e cidadania, para parte majoritária da Ciência Política, envolvem questões relativas ao envolvimento do eleitorado na vida política, pelo interesse nas causas públicas e da educação pautada na elevação do nível de participação (DANTAS, 2004). Indicadores como o Índice da Democracia, da revista *The Economist* e o Índice do Desenvolvimento Democrático - IDD-Lat vêm sinalizando o quanto o Brasil vem se mostrando vulnerável quanto às características que compõem a democracia, em especial quanto à cultura política e ao respeito aos direitos políticos e às liberdades civis. Tratam-se de dimensões diretamente ligadas com a ideia de educação para a cidadania aqui defendida.

Assim, considerando-se o fato de que a educação para a cidadania na escola constitui um importante fator para a consolidação de uma democracia qualitativa (DANTAS, 2010), demandando de ações necessárias para sua efetivação, justifica-se a elaboração do presente trabalho. Defende-se que a educação constitui meio capaz de ensejar as transformações sociais necessárias, incluindo-se aqui a atuação através do ensino da matemática.

É oportuno destacar que as políticas públicas surgem na verdade como uma resposta do Estado diante das inúmeras demandas sociais, o que inclui a oferta de educação para a população, entendendo-se esta como algo que vai além dos conteúdos disciplinares, mas que deve guardar estreita relação com as questões sociais, econômicas e políticas às quais todos estão inseridos.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Para alcançar esses objetivos, propusemos uma pesquisa qualitativa, na medida em que analisará dados obtidos por meio de textos e questionários aplicados, considerando ainda que "[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques" (GIL, 1999, p. 38).

No que se refere aos procedimentos do estudo realizamos uma revisão da literatura para fazer um levantamento bibliográfico sobre políticas públicas; políticas educacionais; educação política e para a cidadania; e educação matemática, cujos referenciais teóricos embasaram a formulação da proposta do ensino da Matemática contextualizada com a educação política e para a cidadania, descrita adiante.

Foi também realizado um levantamento bibliográfico acerca de tratados, pactos e declarações internacionais, leis e documentos nacionais e em âmbito estadual que tratam da educação para a cidadania.

A coleta de dados da pesquisa bibliográfica da legislação e demais documentos foi feita através do repositório digital da UNESCO¹, do Governo Federal², Ministério da Educação³ e Ministério Público do Amapá⁴. A partir desse levantamento, fizemos a leitura dos respectivos textos, para destacar os documentos internacionais, a legislação e documentos brasileiros e estaduais, mencionando os dispositivos que se referem à educação para a cidadania.

O levantamento acima relatado possibilitou o embasamento necessário para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa, de forma a consubstanciar o objetivo geral proposto, a saber, a elaboração de uma proposta pedagógica, no âmbito do ensino da

¹ <https://unesdoc.unesco.org>

² <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>

³ <http://portal.mec.gov.br>

⁴ <https://mpap.mp.br>

matemática, que contribua para a realização da política de educação para a cidadania em sala de aula.

Neste caso, utilizou-se a pesquisa-ação como um recurso metodológico de investigação da proposta pedagógica elaborada pela pesquisadora, a partir do respectivo referencial teórico. O viés aqui apresentado ressalta a relevância desse tipo de metodologia para a análise da prática pedagógica, considerando o fato de que permite um processo de construção conjunta entre pesquisador e participantes. Thiollent (2011, p. 11) enfatiza que a pesquisa-ação é “[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Assim, sob esta ótica, que nesta pesquisa as ações decorreram de forma coletiva, de modo que a pesquisadora, mediante as leituras levantadas, elaborou um plano de aula, na disciplina de matemática, fundamentado na concepção da transversalidade. Este plano objetivou trabalhar conteúdos curriculares da disciplina, contextualizando-os com temáticas relativas à educação para a cidadania, com ênfase para a educação política, onde os estudantes experimentaram situações de protagonismo, obtendo-se assim uma participação ativa dos sujeitos participantes.

A pesquisa-ação foi realizada na Escola Estadual Edgar Lino da Silva, com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II.

A escolha do local deve-se ao fato da proximidade da pesquisadora com a instituição e a respectiva gestão, eis que foi onde desenvolveu suas atividades de regência de classe até o final do ano letivo de 2021, o que lhe permitiu melhor possibilidade de acesso, assim como de conhecimento prévio sobre a estrutura local e o perfil dos alunos participantes.

Quanto à seleção das turmas, ocorreu em virtude de ser a última série do ensino fundamental, onde os estudantes já adquiriram um maior grau de maturidade e entendimento sobre determinados temas, não obstante o fato de que a matemática pode e deve ser contextualizada em todos os níveis de ensino, porém, para o caso concreto, o trabalho com alunos desta série facilitou que a pesquisa ocorresse em menor número de horas-aulas, já que no momento da aplicação da ação proposta, a pesquisadora não estava desempenhando suas atividades em sala de aula, sendo necessário, portanto, que as atividades propostas fossem realizadas em conjunto com a professora titular das turmas durante os respectivos horários de aula.

Como indica a própria denominação, a pesquisa-ação tem dois intentos, a ação - que visa produzir mudanças - e a pesquisa para melhorar o entendimento por parte do

pesquisador (RICHARDSON; RODRIGUES, 2013). De acordo com este autor, a pesquisa-ação é realizada através de um ciclo, cujos marcos consistem em planejamento; ação e reflexão.

A pesquisa-ação proposta, além de considerar o ciclo acima descrito, observou as seguintes etapas: o diagnóstico, que, segundo Richardson e Rodrigues (2013), constitui uma etapa de grande importância na pesquisa, vez que demanda observações pelo pesquisador e a seleção dos aspectos teóricos que fundamentarão a produção do conhecimento. Assim, no caso em tela, procurou-se, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, estabelecer os delineamentos que deveriam ser observados na elaboração da proposta pedagógica, bem como de uma roda de conversa prévia com as turmas, com a Direção e com a professora da disciplina, tendo por objetivo diagnosticar se já havia uma vivência de transversalidade na realidade daquela escola, onde identificou-se que não havia nenhum trabalho desenvolvido neste sentido, o que precisou ser considerado para o desenvolvimento das demais fases da pesquisa-ação.

A segunda fase se constitui na ação: aqui torna-se imprescindível a análise das possibilidades de ações, considerando que na pesquisa-ação, o pesquisador deve auxiliar os participantes no processo de pensar, agir, refletir e avaliar (Richardson & Rodrigues, 2013). Com isso e tendo por base o diagnóstico obtido, foi feito um plano de aula de matemática, cujo conteúdo já era previsto na grade curricular das turmas participantes, a saber, o estudo da Estatística, visando ainda a observância das competências e habilidades a serem alcançadas, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pensado de forma contextualizada com temas inerentes à educação para a cidadania. Considerando que a ação ocorreu logo após as eleições de 2022, os temas relacionados foram aqueles que puderam ser vivenciados neste período, como pesquisas eleitorais para os cargos majoritários e cálculos para obtenção do quociente eleitoral para os cargos proporcionais.

Desta forma, foram explanados alguns conceitos de estatística, análise e interpretação de gráficos, revisão sobre porcentagem e operações fundamentais para então fazer a contextualização com as pesquisas eleitorais e explicar sobre a diferença entre cargos eletivos majoritários e proporcionais. Destaca-se que aqui foram trabalhados vários aspectos, sempre no intuito de ajudar os estudantes a pensar e analisar e avaliar as situações, conforme os conceitos trabalhados.

Na etapa da avaliação deverão ser feitas análises, interpretações e conclusão, verificando a compatibilidade entre os objetivos planejados e a ação executada (RICHARDSON; RODRIGUES, 2013). No caso em tela, foi feita uma avaliação de todo o processo, incluindo a ação de intervenção, onde os alunos participantes responderam um questionário, onde as respostas foram utilizadas para avaliar a ação, bem como para reflexão da

prática profissional, onde se pode verificar o aprendizado dos participantes e os resultados teóricos (RICHARDSON; RODRIGUES, 2013).

O trabalho está organizado com a seguinte estrutura.

A primeira seção diz respeito à esta introdução. A segunda seção aborda aspectos gerais acerca das políticas públicas, das políticas educacionais e a necessidade de ações governamentais e institucionais que promovam a educação para a cidadania na escola; faz-se uma remissão à educação política e de cidadania na América Latina; a ressignificação constitucional latino-americano e a nova cidadania, a democracia procedimental e participativa.

A terceira seção levanta a consolidação da educação para a cidadania, através das previsões legais e normativas sobre o tema, conforme o panorama internacional, nacional e em âmbito Estadual.

Importante dizer que, nesta seção, constam algumas ações pontuais desenvolvidas no Amapá, a saber, o Projeto Ouvidores do Meio no Mundo, realizado pela Secretaria de Estado da Educação e o Programa de Educação Fiscal, coordenado nacionalmente pela Escola de Administração Fazendária – ESAF, com representantes locais formados pelas Instituições Gestoras, pela Secretaria de Estado da Fazenda, Receita Federal e SEED.

Ocorre que a presente pesquisa precisou ser redirecionada, na medida em que tinha, inicialmente, como uma de suas pretensões, levantar, perante a Secretaria de Estado da Educação as eventuais ações de educação para a cidadania, promovidas nas escolas estaduais e avaliá-las. Entretanto, devido a inúmeros fatores que dificultaram o acesso à Secretaria e às escolas, tais como, a permanência de atendimento remoto durante parte do período em que a pesquisa foi realizada e após o retorno, ser necessária uma intensificação de medidas para sanar a defasagem no aprendizado, priorizando-se o desenvolvimento de habilidades ditas essenciais em detrimento daquelas desenvolvidas sob a perspectiva inter/transdisciplinar (Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação – Biênio 2018-2019), não foi possível levantar todas as ações ou até mesmo constatar a existência de outras. Todavia, achamos por bem manter, neste trabalho, os registros dos programas acima nominados embora pareçam estar deslocados quanto aos objetivos propostos nesta pesquisa, porém serão importantes para que, futuramente, seja retomada a pesquisa inicialmente proposta.

Na quarta seção, após o embasamento obtido através da fundamentação teórica desenvolvida, apresenta-se uma proposta exemplificativa, a partir dos ditames contidos na legislação e documentos que orientam a educação nacional, de conteúdos curriculares de matemática contextualizados com temas de educação para a cidadania, como política e democracia a serem aplicadas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando a

formação e atuação profissional desta pesquisadora como professora de matemática na rede pública estadual.

Seguem ainda os resultados observados a partir da aplicação de uma aula, conforme a proposta apresentada e das respostas do questionário que foi respondido pelos alunos que participaram da referida ação. Por fim, estão as considerações finais acerca desta pesquisa, seguida de toda referência bibliográfica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Políticas Públicas e Educação

Esta seção visa contextualizar a educação para a cidadania na escola dentro das categorias políticas públicas e educação e está organizado em duas partes: na primeira, será feita uma breve relação entre Estado, Governo e uma abordagem acerca da análise das Políticas Públicas. Em seguida, buscamos situar a educação para a cidadania em ambiente escolar como uma política pública educacional, servindo como meio para o desenvolvimento da cidadania e garantia de manutenção da democracia pelas gerações futuras.

2.1.1 Estado, Governo e políticas públicas

Para a análise de políticas públicas e educacionais, entendemos necessário trazer à lume a situação referente ao Estado, no que concerne à sua natureza, o seu papel e a constante confusão que se faz entre ele e a noção de Governo, o que poderá implicar em sérias consequências de ordem política, na medida em que a não distinção traz o risco do falso entendimento de que o poder governamental constitui também o poder estatal, sendo necessário estabelecer que o Governo constitui uma parte do que se denomina sistema estatal, (MILIBAND, 1972).

Atualmente, com a personalização jurídica do Estado a diferença se torna mais evidente, já que entendido como pessoa, dotado de vontade própria, cuja legalidade inerente à ordem pública estatal é a fonte primordial da legitimidade que se dá ao governo de um Estado (ROCHA, 2008). Mas não é suficiente que a legitimidade comece, ela precisa, principalmente, ser mantida, o que passa a constituir uma tarefa do Governo, e Rousseau dedica o livro III do Contrato Social a esta categoria, definindo o governo como “funcionário do soberano, como um órgão limitado pelo poder do povo e não como um corpo autônomo ou então como o próprio poder máximo, confundindo-se, neste caso, com o soberano” (ROUSSEAU, 1978, p. 11).

Miliband (1972) propõe uma distinção entre os diversos elementos que compõem o sistema estatal no capitalismo avançado, sendo o Governo, o primeiro deles, entendendo-se como aquele que fala em nome do Estado, dotado da prerrogativa de utilização da força física para fazer determinadas exigências, através de seus agentes devidamente autorizados, não significando, necessariamente que o governo seja mais forte que os demais elementos do sistema estatal.

O segundo elemento evidenciado no sistema estatal é o administrativo, que comporta uma vasta quantidade de órgãos, com maior ou menor autonomia, onde o seu “funcionalismo, formalmente, está a serviço do executivo político, é seu instrumento obediente e ferramenta de sua vontade” (p. 68).

O elemento militar constitui o terceiro nesta análise aqui evidenciada, abrangendo o para-militar, as forças de segurança e a polícia do Estado, ou seja, aqueles relacionados ao domínio da violência, cujos líderes possuem considerável status e detêm influência significativa perante o sistema estatal e à sociedade.

O quarto elemento constitui o judiciário que, ao contrário dos anteriores deve estar imbuído de independência do executivo político, primando-se pela sua liberdade para que assim possam exercer o dever de proteger o cidadão dos embates entre estes e o Estado, além de exercer a defesa de seus direitos e liberdades.

O governo subcentral constitui o quinto elemento do sistema estatal, conforme a classificação de Miliband, classificando-o como uma extensão do governo e da administração central, servindo, nos países do capitalismo avançado, como instrumentos de contro central e superação de particularidades locais.

As assembleias representativas do capitalismo avançado também são órgãos independentes, porém a sua relação com o executivo político devem ser de cooperação e embates, na medida em que o exercício dos trabalhos legislativos auxilia a tarefa do governo.

Esta enumeração de elementos do poder estatal descrita por Miliband (1972) são aplicadas a países capitalistas avançados, a saber, aqueles que combinam características como atividade econômica sob controle e propriedade privada e por serem altamente industrializados, que não é o caso do Brasil, dotado apenas da primeira característica acima descrita. Não obstante, no que se refere à estrutura posta pelo autor, verifica-se certa similaridade com o desenho institucional brasileiro.

Estabelecida a diferença entre Estado e Governo, é possível notar que o Estado apresenta característica de efetividade, de durabilidade, enquanto a de Governo de transitoriedade. Neste sentido, é que se traz ao bojo a distinção entre Política de Estado como sendo aquela fundamentada na Constituição, que deve ser efetivada independentemente daquele que esteja ocupando o governo e Política de Governo submetida à vontade do governante, dependendo, portanto, da alternância característica deste elemento estatal.

E por fim, cabe-nos apontar as políticas públicas enquanto categoria de análise, e sua importância para a atual pesquisa, tendo em vista que aqui se defende a educação política

na escola como uma política pública que visa à consolidação do pleno exercício da cidadania e, conseqüentemente, garantidora da permanência e aprimoramento da democracia no país.

Em um primeiro momento é relevante afirmar que não existe apenas uma definição do conceito de políticas públicas, uma vez que no decorrer do tempo, tal conceito passou por diversas ressignificações. Desse modo, é melhor compreender seus desdobramentos, a partir de algumas definições.

De acordo com Mazetto (2015), as políticas públicas são produto e expressão da estrutura estatal, posto que elas constituem decisões administrativas, as quais, por sua vez, são derivadas de planejamento de gestão, em que as mesmas não são um elemento neutro, na verdade configuram um efeito da dinâmica inerente a esta estrutura, pela qual se revela a luta de classes.

Uma vez que as políticas públicas podem evidenciar disputas de poder, é necessário citar a seguinte concepção:

Para que uma política pública “exista”, é preciso que as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação que funcione como uma estrutura de sentido, ou seja, que mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados (MILLER; SUREL, 2002, p.16).

Notamos que a criação de políticas públicas se traduz, indubitavelmente, em um processo de natureza bastante complexa, a qual conta com a participação e o envolvimento de diversos atores. Podemos afirmar, ainda, que uma determinada política pública está diretamente relacionada aos diversos indivíduos e grupos de pessoas, e desse modo, é preciso considerar o conjunto de pessoas cujas posições são afetadas pela própria ação do Estado.

Portanto, já se sabe que a construção das políticas públicas é algo complexo, dinâmico e contraditório. Também é oportuno afirmar que a própria organização das políticas públicas se torna indissociável da ação dos indivíduos e dos grupos envolvidos. Ainda no contexto das políticas públicas, é importante ressaltar o seguinte:

Ainda que sem romper definitivamente com a lógica do mercado, visto que as políticas públicas se inscrevem como resposta estatal às demandas sociais e, portanto, continuam regidas pelo modelo de desenvolvimento capitalista adotado pela sociedade moderna e, mais recentemente, pelo modelo globalizado, há que se registrar a presença de novos formatos de pressão política e de luta coletiva. (SILVEIRA; BONEIT; COLIN, 2016, p. 85).

É oportuno destacarmos que as políticas públicas surgem na verdade como uma resposta do Estado diante das inúmeras demandas sociais, o que inclui a oferta de educação

para a população, entendendo esta como algo que vai além dos conteúdos disciplinares, mas que deve guardar estreita relação com as questões sociais, econômicas e políticas às quais todos estão inseridos.

Cabe aqui estabelecer a distinção entre a democracia formal, delimitada às eleições, orçamentos e despesas públicas, com a democracia substantiva, sendo aquela ligada a valores como justiça, igualdade, liberdade e outros previstos nos ordenamentos jurídicos de uma sociedade. Tal diferenciação constitui um aspecto institucional intrínseco às políticas públicas (PEDONE, 1986).

Feita a abordagem acerca das definições de políticas públicas, é interessante trazermos à lume o chamado ciclo das políticas públicas, constituindo o mesmo um meio de análise eficaz para a elucidação da discussão sobre o tema.

Aqui serão consideradas cinco fases que compõem o ciclo, conforme o entendimento de Raeder (2014), a saber: percepção e definição de problemas; formação da agenda decisória; formulação de programas e projetos; implementação; e monitoramento e avaliação das ações planejadas.

A percepção e definição de problemas advêm de situações notadamente enfrentadas pela sociedade, quer sejam apontadas por indicadores técnicos que demonstram a necessidade de realização de ações ou por ocorrências de situações emergenciais. Entretanto, o desenvolvimento de uma política pública pode também apontar problemas, em decorrência de falhas ou necessidade de ajustes para melhorar determinados programas ou projetos, implicando em reformulação, adequação e até mesmo criação de nova política pública. Ressaltamos que nem sempre se consegue avançar para a próxima etapa, dada a insuficiência de recursos públicos necessários para o equacionamento dos problemas encontrados.

Conforme delineado no objeto da presente pesquisa, entendemos que a educação para a cidadania na escola demanda de políticas públicas para sua aplicação, sendo necessária para a consolidação da democracia, mormente se considerarmos uma eventual crise da cidadania, em virtude da pouca participação dos cidadãos nas situações relativas à política, o que pode vir a comprometer o funcionamento do atual sistema político e do regime democrático (COSSON, 2010).

Indicadores como o “Índice da Democracia” da revista *"The Economist"* realiza, desde 2006, o levantamento de dados sobre 165 países. Foi apontada a piora da pontuação do Brasil no *ranking* anual da democracia nos países do mundo, caindo de 6,92, em 2020, para 6,82, em 2021, numa escala de 0 a 10, sendo o Brasil considerado como "democracia com

falhas". Dantas (2019) ressalta a preocupante marca de 5 pontos na característica denominada "cultura política".⁵

Quanto à categoria denominada "Respeito aos direitos políticos e liberdades civis", do IDD-Lat⁶, Índice de Desenvolvimento Democrático de 2016, Dantas (2019) levanta a intensificação da intolerância e desrespeito nas discussões atuais. Diante desses indicadores, vê-se o quanto a democracia no Brasil resta vulnerável, o que demonstra a imprescindibilidade de políticas que venham ao encontro desta preocupante realidade. Veja-se que "cultura política" e "respeito aos direitos políticos e liberdades civis" são dimensões intimamente ligadas com a ideia de educação política defendida na presente pesquisa.

Cosson traz a definição de letramento político, caracterizando-o como “processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (2010, p.16). Por ser processo, é permanente, contínuo. Quanto à apropriação, pressupõe a internalização daquilo que não nos é inerente e a ação, visto que não ocorre o letramento de forma passiva. Em relação aos conhecimentos, práticas e valores constituem aqueles relacionados à garantia da manutenção e melhoria do regime democrático (2010).

Passando para a próxima etapa do ciclo de políticas públicas, a saber, a formação da agenda, tem-se que ela constitui a relevância que se dá aos problemas encontrados, geralmente consubstanciada em um planejamento futuro, tais como programa de governos, previsão orçamentária e outros (RAEDER, 2014).

Conforme dito anteriormente, as políticas educacionais constituem política de Estado e, em especial a educação para a cidadania é contemplada em diversos normativos, a começar pela CF de 1988, na LDB da Educação (Lei 9394/1996) e nas DCN, que serão melhor detalhadas posteriormente.

Seguindo para a terceira etapa referente à formulação dos programas e projetos que nortearão o desenvolvimento das atividades, observamos que quanto mais conhecimento a respeito do problema, a formulação será mais específica, caso contrário ou com muitas contendas, será dado grau mais genérico, restando à fase seguinte "a definição mais precisa sobre determinados aspectos da política" (RAEDER, 2014, p. 132).

⁵ A cultura política constitui um dos cinco aspectos da democracia no país, conforme o *Democracy Index da The Economist*. Os demais são: processo eleitoral e pluralismo; funcionamento do governo; participação política e; liberdades civis.

⁶ O IDD-Lat é realizado por um grupo de estudiosos para avaliação do estado de desenvolvimento democrático da América Latina, medido a partir do ano de 2002, conforme quatro dimensões da democracia: Dos cidadãos (respeito aos direitos e liberdades); Das instituições (qualidade institucional e eficiência do sistema político); Social (geração de melhores condições para o desenvolvimento humano) e; Econômica.

No Amapá, vislumbra-se o PEE para o decênio 2015-2025, editado através da Lei Estadual n. 1.907/2015, tendo como uma de suas metas a educação para a cidadania, fixa prazos e estratégias para seu cumprimento, com acompanhamento contínuo e avaliação periódica, cujos resultados servirão de referência para o redimensionamento das políticas públicas educacionais adotadas no âmbito do Estado do Amapá (AMAPÁ, 2015).

A quarta etapa consiste na implementação da política, incidindo no momento em que se parte para a materialização do que foi definido como possível solução dos problemas encontrados, contemplados na agenda decisória e enfrentados conforme os critérios estabelecidos na fase da formulação de programas e ações. "[...] aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações" (ECCHI; LEORNARDO, 2013, p. 55 *apud* RAEDER, 2014, p. 133).

A implementação condiz com a execução da política propriamente dita e, neste ponto, é importante traçarmos uma estreita conexão entre esta fase e a anterior, qual seja a formulação.

Esta é uma relevante observação feita por Meter e Van Horn (1975, *apud* VIANA, 1996, p. 17), que alertam para a necessidade de um bom entrosamento entre formuladores e implementadores para a concretização de políticas exitosas. Os autores propõem um modelo no qual o desempenho da política depende das características das agências implementadoras, das condições políticas, econômicas e sociais e da forma de execução de atividades (RAEDER, 2014, p. 134).

Por fim, a fase de avaliação das políticas públicas, que pode ocorrer antes da implementação (*ex ante*), durante (*in itinere* - monitoramento) ou depois (*ex post*). Constitui uma etapa de suma importância para que a política tenha, de fato, eficácia, diante do problema que justificou sua criação. A avaliação, se bem desenvolvida, servirá para o ajuste, que eventualmente seja necessário no desenrolar da ação, bem como para subsidiar novo ciclo que busque solucionar completamente as demandas que a política deve resolver (RAEDER, 2014, p. 135).

Conforme Telma Meninucci (2007, p. 303, *apud* RAEDER, 2014), há um verdadeiro entrelaçamento entre a fase da implementação, com a fase da formulação de políticas públicas, sendo que ambas devem interagir ainda com a etapa da avaliação, sendo certo que as mesmas não são subsequentes umas às outras, já que podem, conforme o caso concreto, se alternarem ou mesmo ocorrerem simultaneamente. Embora sejam dotadas de características específicas a cada uma delas, servem bem mais para identificar os atores e os procedimentos que envolvem o desenrolar de uma política pública, desde a percepção da necessidade da mesma até a sua finalização, passando por cada uma das etapas acima delineadas, porém, sem que sejam rigidamente abordadas, pois “as etapas do ciclo devem ser tomadas mais como

referência para a compreensão de aspectos específicos das políticas públicas, do que como uma simples sequência de etapas que sempre se sucedem da mesma forma e em qualquer política analisada” (RAEDER, 2014, p. 133).

Importante ainda fazermos uma breve análise no que tange aos atores incumbidos da elaboração e da implementação das políticas públicas. Cavalcante Júnior, Gonçalves e Pessoa Junior (2022) trazem a classificação elaborada por Sechi (2013), que consiste em: Estadocêntricas, que atribui aos governos a exclusividade sobre todo o ciclo das políticas públicas; ou multicêntrica, que dá às políticas públicas um alcance maior, podendo haver divisão de responsabilidades entre o Estado e elementos do âmbito privado.

Através da abordagem multicêntrica é possível associar as Políticas Públicas ao instituto da delegação, quer seja em seu processo de elaboração ou de execução, atribuindo ao setor privado (não estatal) a divisão de responsabilidade em algumas dessas fases do ciclo das políticas públicas, dando-lhe, ainda, uma função crucial de pautar os problemas públicos, para inseri-los na agenda de Políticas Públicas.

O papel dos atores políticos é identificar um problema público e transformá-lo em uma prioridade na agenda do Poder Público. Isso não se dá de forma pacífica, já que é um processo marcado por embates e lutas de forças, por vezes antagônicas, na tomada de decisões sobre as alternativas de resolução daquele problema (MONTEIRO; PESSOA JÚNIOR, 2019).

A classificação multicêntrica das Políticas Públicas fica bem evidente nas ações de educação política. Almeida (2016) esclarece que as mesmas podem ser implementadas de forma transversal aos conteúdos escolares formais, sendo que no caso do Brasil, se consegue identificar a atuação de instituições públicas e privadas, além de várias entidades ou organizações da sociedade civil no desenvolvimento deste mister, como por exemplo:

- a) Movimento Voto Consciente: é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que visa o fortalecimento dos direitos políticos e o aprimoramento da participação dos cidadãos, através de ações como publicações, cursos, palestras, programas de educação política para empresas e avaliações do parlamento e parlamentares;⁷
- b) Fundação Konrad Adenauer: fundação política alemã, independente e sem fins lucrativos. Tem atuação com base na União Democrata-Cristã (CDU), partido político alemão. Busca promover a Democracia, o Estado de Direito, os Direitos Humanos e a Educação Política, dentre outros. Considerando que os jovens

⁷ <https://votoconsciente.org.br/>

brasileiros recebem pouca informação sobre política nas escolas, visa fortalecer o engajamento de potenciais futuros agentes de transformação por meio da educação política. Oferece cursos de iniciação política apartidária em escolas da periferia de São Paulo, como complementação ao currículo escolar, tratando temas políticos essenciais;⁸

c) Politize!: organização da sociedade civil que visa a formação de cidadãos conscientes, com compromisso para com a democracia. Em que pese o projeto não ser restrito ao ambiente escolar, neste âmbito, podemos citar o “Programa Escola da Cidadania Ativa” que desenvolve currículo, material pedagógico e formação para professores e estudantes do ensino médio, objetivando a potencialização da educação cidadã democrática e a liderança ativa nas escolas de todo o país⁹.

d) Projeto Eleitor do Futuro: constitui uma ação da Escola Judiciária Eleitoral (EJE) do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e acolhida pelas EJE regionais em todo o país. Assim, a Justiça Eleitoral proporciona aos estudantes a vivência das diferentes etapas do processo eleitoral, como a elaboração do calendário eleitoral, a simulação das eleições e a diplomação dos eleitos¹⁰. No Amapá, o projeto foi implantado em 2003, pela EJE/TRE-AP, com alunos da rede pública e privada nos ensinos fundamental e médio, visando a sua conscientização quanto ao destino da nação e preparação para o exercício livre e democrático do voto¹¹.

e) Programa Um por Todos e Todos por Um! (UPT) Pela Ética e Cidadania: É um programa essencialmente multicêntrico, eis que é de iniciativa da CGU em parceria com o Instituto Maurício de Sousa, sendo as respectivas ações desenvolvidas em escolas, nas salas de aula ou em ambiente virtual de aprendizagem, visando despertar nos estudantes o senso de cidadania, de participação, responsabilidade e de ética. Conta com a participação dos professores, devidamente capacitados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Ministério da Educação (MEC). Os temas são apresentados de forma lúdica em concordância com os objetivos traçados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O UPT é realizado entre os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), através de materiais

⁸ <https://www.kas.de/pt/web/brasilien/home>

⁹ <https://www.politize.com.br/escolas/>

¹⁰ <https://www.tse.jus.br/hotsites/partiumudar/aluno/>

¹¹ <https://www.tre-ap.jus.br/admin-tre-ap/painel/programa-eleitor-do-futuro>

como vídeos, tirinhas e histórias em quadrinhos com os personagens de Maurício de Souza¹².

f) Associação Brasileira das Escolas do Legislativo e de Contas: sociedade civil sem fins lucrativos que reúne escolas, centros de treinamento, institutos de estudos e pesquisa e outros vinculados ao Poder Legislativo pátrio, em todos os níveis da Federação, além das Escolas dos Tribunais de Contas. Visa aperfeiçoar as atividades legislativas por meio de formação, capacitação e qualificação dos servidores públicos¹³.

Os projetos acima suscitados demonstram certas intenções do governo, educadores, escolas, organizações da sociedade civil e todos aqueles que atuam em favor da educação das novas gerações em busca da consolidação da democracia e do pleno desenvolvimento da cidadania no país, mormente diante dos tempos atuais, em que vemos instalado um clima de torcida quanto às ideias, convicções e preferências partidárias, agravados pela facilidade de propagação de informações duvidosas pelos meios de comunicação de massa. Mais do que nunca é preciso fomentar ações que visam à articulação entre educação, política e cidadania, para que os jovens tenham condições de discernir entre os valores que, de fato, devem nortear a política e a manutenção do Estado de Direito no Brasil, pois “(...) a educação política é algo fundamental no fortalecimento da democracia e na transformação/valorização da representação e da participação na cultura política¹⁴ do brasileiro (ALMEIDA, 2016, p. 17).

2.1.2 Políticas da educação

A partir das questões e objetivos, essa pesquisa tem como foco as políticas públicas educacionais voltadas para a formação política na escola, desenvolvidas no âmbito do Estado do Amapá.

As políticas públicas educacionais integram o campo de ação social do Estado orientado para a melhoria das condições de vida da população e dos ambientes natural, social e do trabalho. Seu objetivo específico, em relação às outras políticas públicas da área social, tem como finalidade organizar as funções públicas governamentais para a promoção de educação

¹² <https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt>

¹³ <https://www.portalabel.org.br>

¹⁴ O autor define cultura política como sendo as impressões pessoais dos indivíduos a respeito das instituições e da política em si, expressas por meio de opiniões e atitudes que incidem em comportamentos.

qualitativa dos indivíduos. Além disso, tem como princípios a universalidade e equidade no acesso às ações e serviços que podem ser oferecidos à sociedade.

No campo das políticas públicas educacionais, a perspectiva das políticas implica em pensar em “governo da educação”, “o que supõe uma mudança conceitual respeitável, colocando as políticas relativas aos docentes em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem” (TEDESCO, 2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 13).

Assim, defendem-se as políticas educacionais como política de Estado, diferindo assim das políticas de governo, que se vinculam à administração que ocupa o executivo em determinado período. Por este caráter, traduz que a justiça social, a democracia e a cidadania encontram a sua realização plena na educação de um país, no pleno exercício de sua função precípua de condução dos povos à emancipação social e cultural (OGIBA, 2016).

Neste ponto, insere-se a necessidade de entender a educação política na escola como uma política pública educacional, porque não basta ser a escola apenas o local onde se adquire conhecimentos em português, matemática, geografia e as demais disciplinas. Ela deve ser a principal fonte de acolhimento e de esclarecimento sobre questões sociais e políticas, de abertura de horizontes, verdadeira fonte de sujeitos críticos e dispostos a transformar realidades.

Uma das discursões que envolve a questão acerca da educação para a cidadania, em especial quando a abordagem assume os contornos da educação política, é a possibilidade de utilização para doutrinação, de transformação em proposta ideológica em favor de uma ou outra posição político-partidária, fazendo com que projetos e ações neste sentido sejam vistos com reserva por gestores públicos, familiares e professores (COSSON, 2010).

Por isso, urge a necessidade de se articular ações pedagógicas voltadas à educação para a cidadania, ante o abismo que se estabelece entre a formação básica e a formação política, sob o pretexto de que esta visa inculcar determinadas ideologias no estudante. Tais ações devem primar pelo desenvolvimento da capacidade crítica, respeitando-se as divergências, que, aliás, são salutares e perfeitamente aceitáveis, ante a pluralidade que permeia a essência do ser humano, demonstrando-se, de forma clara, o objetivo primordial de esclarecer sobre a vida política, visando a formação de sujeitos aptos ao exercício da cidadania e ao processo de tomada de decisões.

A educação para a cidadania na escola deve sim constituir agenda das políticas públicas de educação, vindo assim atender aos problemas sociais, políticos, culturais e econômicos, proporcionando a “aprendizagem do ‘fazer política’ nas suas múltiplas dimensões, que envolvem, tanto o relacionamento com os partidos e o Estado, por meio das regras

republicanas, como a participação na sociedade civil e a abordagem democrática nas relações interpessoais e comunitárias” (CEARÁ, 2015, p. 9).

A necessidade de se pensar em ações pedagógicas voltadas para a educação política, ou para a cidadania, se dá pelo contexto em que vivenciamos, onde se percebe a exclusão do diferente, pela violação de direitos fundamentais individuais e coletivos e das constantes ameaças à democracia.

Identificada esta problemática, temos que as políticas públicas precisam vir de encontro a elas e às necessidades de mudança da sociedade, sendo a educação o meio condizente e a escola o melhor local para o seu desenvolvimento.

2.2 Educação política e de cidadania na América Latina

Nesta seção abordaremos os aspectos teóricos da educação política e de cidadania na América Latina, explicitando a ressignificação constitucional latino-americano e a Nova Cidadania, sendo feita uma análise sobre a aplicação e os resultados desta ação no cenário internacional, e como este tema constitui a agenda de políticas públicas em países que desenvolvem a educação para a cidadania na escola. Será vista a educação política no cenário brasileiro, através das orientações previstas no aporte legal existente, mais especificamente, na CF de 1988, na LDB e nas DCN para a Educação Básica, além das normas estaduais que contemplem a temática proposta na escola.

2.2.1 Histórico e Conceito

Decerto que o desenvolvimento da cidadania moderna inaugurou uma caminhada, a partir da sua origem na Europa, cujas conquistas foram permeadas na questão de mais direitos para a sociedade como: direitos civis, políticos e econômico-sociais.

Sobre isso, Corrêa (1999) ainda destaca:

Se a cidadania civil universalizou os direitos de liberdade individual – direitos civis -, os direitos políticos, surgidos no início do século XIX, inauguraram uma caminhada para um status geral de cidadania política no sentido de estender velhos direitos a novos setores da população (direito de voto), antes privilégio de uma classe economicamente forte (CORRÊA, 1999, p. 214).

Mediante essa afirmação, vamos partir para analisar a cidadania na América Latina, sob a égide de um forte colonialismo e eurocentrismo que tomou os países latino-americanos,

ocasionando uma quebra da cultura local e a criação de uma tendência ao longo dos anos desses países em introduzir em suas sociedades os modelos vindos do velho continente.

Com isso, após essa visão eurocêntrica, Unneberg (2013) ressalta que:

Neste prisma, costumeira era a tendência de os países latino-americanos “importarem” para suas Constituições previsões legislativas de países europeus desenvolvidos, olvidando-se das peculiaridades de que se revestem as realidades locais latino-americanas, o que reforçava assimetrias entre os anseios populares e a Carta Constitucional (UNNEBERG, 2013, p. 125).

Sendo assim, entendemos que ignoraram a cidadania na América-Latina, sem levar em consideração e sem valorizar as experiências antigas dos povos que ali já haviam formado uma civilização, a exemplo dos astecas, dos incas e maias, ficando, portanto, fragilizado, na medida em que não se conseguia alcançar os mesmos resultados no que concerne aos direitos que vieram da Europa e foram acrescentados nas respectivas constituições. É pertinente citarmos que antes de se agregar ao modelo europeu nos países latino-americanos, a cidadania sofria transformação de forma que se diferia das demais, a exemplo do caso da Colômbia, que teve a substituição no modo de produção, de economia de subsistência para o sistema privatista-individual europeu (POCHMANN, 2006, p. 1057).

E assim, no século XVI, foram implantados pelos colonizadores espanhóis o chamado sistema socioeconômico da *encomienda*, em que baseava na submissão dos povos indígenas perante os colonos por meio da realização do trabalho em regime de escravidão. E com o avanço da sociedade colonial, a mão de obra indígena concedeu lugar à dos negros capturados na África. Sobre isso, Martín-Barbero (2006, p. 29) aborda que “a abolição da escravatura desencadeou a formação de classes sociais, com uma ampla migração das zonas rurais para os novos centros urbanos na América Latina”.

Fleury (1994, p. 135), por sua vez, interpreta a realidade latino-americana enfatizando sobre a predominância da esfera política sobre a economia. Isto significa que a organização social foi ajustada pelo predomínio dos interesses políticos das oligarquias, e não pela circulação de bens e serviços.

Passados alguns anos, a partir da metade do século XIX, em decorrência da entrada do liberalismo econômico na América Latina, formou-se um modelo censitário e restrito de cidadania política, o que de acordo com Wasserman (2004, p. 71), “diferentemente do europeu, foi moldado por Estados de perfil autoritário, comandados por oligarquias, cuja permanência no poder prevalecia em detrimento da integração e participação dos demais grupos sociais, alijados do processo político”.

Daí que esse modelo implantado pelo europeu, ocasionou grande interferência no modo político-social. Então, é fato que, com a ideia de sair dele, procura-se o passado Latino-Americano, a fim de incorporar a verdadeira identidade que fora totalmente ignorada pelo Europeu, o que se pode chamar de um novo marco para a América-Latina, à medida que, é visto como forma de romper com um sistema que permaneceu por séculos e sem êxito em conseguir sustentar todas as demandas dos países do Novo Mundo.

2.2.2 A Resignificação Constitucional Latino-americano e a Nova Cidadania

A partir do rompimento do colonialismo, surge um novo constitucionalismo que se caracteriza pela presença de sujeitos e de saberes, para ressignificar a ideia de constituição, para assim viabilizar a descolonialidade constitucional. Em outras palavras, trata-se de uma constituição horizontal, que, na visão de Velasco e Sparemberger (2016, p.16-17) se diferencia do modelo de constitucionalismo moderno/colonial por cinco motivos. A saber:

- 1. O novo constitucionalismo origina-se em lugares historicamente subalternizados, isto é, de lugares considerados inferiores se analisados pela lógica colonial do conhecimento, que demonstram novas formas de compreender o mundo;
- 2. O texto constitucional é a expressão da voz das pessoas, dos povos, da mobilização social, estando de acordo com a realidade de quem faz parte daquela história e daquela cultura;
- 3. O novo constitucionalismo latino-americano não pretende ser o único modelo para todos os povos do planeta, bem como não visa construir-se separado do tempo e do espaço;
- 4. Esse novo constitucionalismo pretende recriar o Estado por meio da construção de estados plurinacionais em que a sociedade civil participa da política, de modo a ter a liberdade para expressar-se e para tomar decisões sobre questões importantes para o seu Estado;
- 5. O novo constitucionalismo latino-americano incorpora diversas epistemologias que ao longo dos anos foram silenciadas e marginalizadas pelo constitucionalismo tradicional (VELASCO; SPAREMBERGER, 2016, p.16-17).

Dessa forma, o novo constitucionalismo latino-americano se originou da participação popular ativa, concebendo uma série de novos mecanismos e espaços de discussão

que envolvem a sociedade civil. Além de uma lista de direitos fundamentais que envolvem as minorias sociais, os grupos étnicos que foram afastados do processo político e excluídos do sistema de direitos (BELLO, 2012).

Sobre a participação popular ativa pode ser percebida nas constituintes da Bolívia (2006-2009) e na do Equador (2007-2008) que resultaram a partir de processos de mobilização social e da instalação de novos governos apoiados pelas maiorias populares, que será visto a seguir.

Art. 179, I: La potestad de impartir justicia emana del Pueblo boliviano y se sustenta em los principios de independencia, imparcialidad, seguridad jurídica, publicidad, probidad, celebridad, gratuidad, pluralismo jurídico, interculturalidad, equidad, servicio a la sociedad, participación ciudadana, armonía social y respeto a los derechos (CONSTITUIÇÃO DA BOLÍVIA, 2009, p. 50).

Art. 57. Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos: 10. Crear, desarrollar, aplicar y practicar su derecho propio o consuetudinario, que no podrá vulnerar derechos constitucionales, em particular de las mujeres, niñas, niños y adolescentes. (CONSTITUIÇÃO DO EQUADOR, 2008, p.41)

Percebe-se nos artigos citados nas Constituições da Bolívia e do Equador, o reconhecimento do pluralismo jurídico comunitário-participativo, cujo teor perpassa pela transformação, aliado a adequação do sistema judicial estatal na mesma hierarquia, sendo, portanto, considerado característica do novo constitucionalismo.

Sobre a Constituição Equatoriana de 2008, é pertinente citar que foi submetida à consulta popular, pelo fato de propor uma nova forma de convivência cidadã, pautada no princípio do bem-viver (sumakkawsay), sendo aprovada em um referendo constitucional em 20/09/2008 e entrando em vigor em 20/10 do mesmo ano. É notadamente considerada um marco por encontrar em seu bojo a democracia, a interculturalidade e o plurinacionalismo. Além do que, é uma República que tem um governo descentralizado para que a soberania emanada do povo possa ser exercida pelos órgãos do poder público, bem como através das formas de participação direta, também previstas nesta Carta (CONSTITUIÇÃO DO EQUADOR, 2008).

Com relação a cidadania, alguns aspectos positivos cabem pontuar: se consegue desde o nascimento ou por naturalização, não a perdendo através do matrimônio ou divórcio, nem pela aquisição de outra nacionalidade. E ainda, conforme a Carta do Equador, no seu art. 9: “Las personas extranjeras que se encuentren em el territorio ecuatoriano tendrán los mismos derechos y deberes que las ecuatorianas, de acuerdo con la Constitución” (CONSTITUIÇÃO DO EQUADOR, 2008, p. 19).

Já a Constituição Boliviana em seu art. 142, entende-se que: “I. La ciudadanía boliviana implica el reconocimiento de los derechos y los deberes establecidos en la Constitución, y em el resto del ordenamiento jurídico. II. La ciudadanía boliviana se adquiere por nacimiento o por naturalización” (CONSTITUIÇÃO DA BOLÍVIA, 2009, p. 39).

Com relação aos novos direitos de cidadania, a Constituição Boliviana prevê no art. 142, V, que são titulares dos direitos e deveres de cidadania as mulheres e os homens que tenham nacionalidade boliviana. É possível notar que dentre as inovações, encontra-se a inclusão das vertentes direta e comunitária à democracia representativa, dando-se preferência para a democracia direta e participativa, e a estrutura diferenciada do Poder Judiciário, constituída por uma Jurisdição ordinária; uma jurisdição especial (agroambiental e indígena originária campesina); uma Justiça Constitucional: tribunal constitucional plurinacional e um Controle administrativo disciplinar de justiça (BELLO, 2012, p. 109-111).

Sobre os argumentos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é válido ressaltar que o constituinte brasileiro optou por um Estado Democrático de Direito em uma sociedade pluralista, marcado pela presença do princípio da dignidade da pessoa humana, por valores do liberalismo e da socialdemocracia, como consta no art. 1º:

Art. 1. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...] II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

[...] V – o pluralismo político (CF, 1988).

Sobre a cidadania e a participação política dos cidadãos brasileiros, está previsto na Constituição um modelo de cidadania semidireta advinda da democracia representativa (art.1º, parágrafo único), complementado por mecanismos de democracia direta no processo legislativo, como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, previstos no art. 14. (BELLO, 2012, p. 96).

Entretanto, parafraseando as palavras do autor acima, é válido ressaltar que na prática, não prevalece a democracia participativa, já que a população foi consultada apenas duas vezes: por plebiscito em 1993 e por referendo em 2005. Na maioria das vezes, a participação política no Brasil ocorre através dos partidos políticos e dos sindicatos, uma realidade que vem sendo modificada pela sociedade civil, principalmente pelos movimentos sociais.

2.2.3 Educação Política e Educação para a Cidadania: Aspectos teóricos gerais

Inicialmente, “se educar é conscientizar, a educação é um ato essencialmente político. Portanto ninguém educa ninguém sem uma proposta política” (GADOTTI, 2003, p. 78). Com base nessa citação, propõe-se uma reflexão sobre aspectos gerais da educação política e da educação para a cidadania.

Assim, a política constitui parte indissociável da vida em sociedade e a participação nesse contexto faz surgir as condições necessárias ao equilíbrio dos direitos e deveres dos cidadãos, fomenta o diálogo e favorece a coexistência de costumes e culturas. É através da ação política que podemos transformar a sociedade, para tanto, esta participação deve ser consciente, vivenciada por seres dotados de autonomia e senso crítico diante dos processos decisórios que constantemente emergem na vida em comunidade.

Entretanto, faz-se necessário frisarmos que a política não é natural do ser humano, mas sim aprendida por ele, pois a política não ocorre no homem, mas sim entre os homens, como pressuposto da liberdade no que se refere à pluralidade, no convívio de diferentes e não de iguais (ARENDRT, 2018).

De acordo com Jardim (2018), existem outras terminologias associadas com a educação política, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 - Análise comparativa das terminologias

Educação política	Letramento político	Educação para a democracia	Educação para a cidadania
Questões de ordem teórica e história política	Conhecimento das instituições e concepções políticas e sociais	Formação intelectual e informação	Formação cidadã
Visa o fortalecimento da democracia, mediante a valorização da representação e participação popular	Apropriação de conhecimentos, práticas e valores com fins de aprimoramento da democracia	Educação moral, que deve estar vinculado aos valores democráticos	Visa o fortalecimento da democracia e o incentivo ao desenvolvimento de cultura política
Fomento à empatia e construção de relações dialógicas	Adoção de atitudes e valores para a prática de uma cidadania ativa	Fomentar a tolerância e a cidadania ativa	Promoção de mudança de comportamento dos cidadãos para fortalecimento da democracia e cidadania ativa
Participação social	Participação social	Participação democrática	Importância da participação política

Fonte: Adaptado de Jardim (2018)

O quadro apresenta as compreensões conceituais das terminologias interligadas à educação política, e são apresentadas as semelhanças e diferenças que há entre as mesmas.

Sobre a educação política, Almeida (2016), enfatiza que são:

[...] ações de caráter didático-pedagógico, desenvolvidas para os mais diversos públicos, mormente o de jovens, que visa a transmissão do conhecimento e da informação para o estabelecimento do debate sobre questões de ordem teórica sobre política, valores democráticos, ética, cidadania, bem como a abordagem de assuntos relacionados a história política e ao funcionamento das instituições e sua relação com a representação e a participação políticas. (ALMEIDA, 2016, p.17)

Mediante a afirmação, Dantas (2010), pontua sobre a necessidade de que os indivíduos sejam educados formalmente para o exercício da democracia, uma vez que as “regras do jogo” estão colocadas e necessitam ser divulgadas e respeitadas, a fim de se alcançar os objetivos propostos e culminar em cidadãos ativos.

É oportuno salientar sobre algumas ações cidadãs que são realizadas no contexto nacional.

➤ Portal Plenarinho – é uma iniciativa da Câmara dos Deputados que oferta conteúdos relacionados à política e cidadania de forma lúdica, para estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. O objetivo é promover vivência da atividade legislativa, que vai desde a elaboração do projeto até a votação em comissões da Câmara e no Plenário (CÂMARA DOS DEPUTADOS, s.d.).

➤ Parlamento Jovem (ou Parlamento Mirim) – a têm sido implementados em diversas Câmaras Municipais no Brasil, especificamente a Câmara Municipal de São Carlos aos alunos do ensino médio (CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, 2019).

Entende-se que a educação política vem ganhando força pela educação informal, com propostas educativas que valorizam a participação juvenil. Abriu-se um leque bem amplo de debate, com grande participação da juventude e o fortalecimento do exercício da cidadania e a manutenção do estatuto democrático.

Logo, é possível inferir e dizer que cidadania e democracia, são fatores interdependentes, que se constituem em noções adquiridas pelos homens (MUZZATO; SILVA, 2021) na qual a educação formal torna-se essencial no processo de formação dos indivíduos, objetivando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das democracias.

As políticas educacionais, explícita ou implicitamente, visam formar cidadãos democráticos, muito embora esse conceito seja confuso e impreciso. Desde Rousseau, passando por Dewey e Freire, é possível observar um consenso a respeito da relevância da educação para a cidadania (MUZZATTO; SILVA, 2021, p. 76).

A política é uma importante ferramenta na busca da cidadania do indivíduo na sociedade, na medida em que as pessoas, por serem diferentes entre si, também têm interesses distintos, tornando possível o convívio através de decisões que provisionam a todos e repelindo aquelas em que uns prevalecem sobre os outros (ARENDRT, 2018).

E nesse contexto de diversidade em que estamos inseridos remete à democracia entendida como uma ‘policracia’, conforme discorre Arruda (1996), onde o poder não é dado a um indivíduo ou a uma classe dirigente e sim repartido em vários focos de poder como condição *sinequa non* para a existência de uma sociedade pluralista e transparente, apta a acolher opiniões e pensamentos divergentes.

Em se tratando de policracia, remontamos ao entendimento de Dahl (FORLINI; FERNANDES, 2016) que coloca a compreensão esclarecida como um fator primordial ao desenvolvimento do processo democrático, na medida em que o aprendizado sobre políticas alternativas e suas consequências deve ser oportunizado de forma efetiva e igualitária a todo cidadão.

Por isso, entendemos a educação política, como uma ação pedagógica, capaz de possibilitar a reflexão crítica e de transformação, mediada pelos educadores no âmbito escolar, como espaço aberto para a aprendizagem do real sentido de se fazer política em seus múltiplos aspectos, aqui entendidos como tanto na interface entre partidos políticos e Estado, conforme os enunciados republicanos, assim como pela participação social e nas relações interpessoais e coletivas (CEARÁ, 2015).

As atividades de educação política têm aspectos didático-pedagógico e envolve vários públicos, principalmente os jovens. Têm por escopo a disseminação de conhecimento e de informação, de modo a possibilitar o debate esclarecido acerca de valores democráticos, ética, cidadania, funcionamento das instituições, representação e participação políticas (ALMEIDA, 2016).

No Brasil, durante o período colonial e na primeira república, a educação teve sua importância relegada por longos anos, desfavorecendo, assim, a formação da população, tanto no que se refere ao aspecto tecnicista - mormente se considerarmos o fato de que cinquenta anos após a independência, somente 16% da população era alfabetizada - bem mais, no que tange ao desenvolvimento da consciência de direitos. E após a expulsão dos jesuítas, quando o

governo tomou para si essa incumbência, a educação foi ainda mais desmerecida, pois a ele não era interessante o crescimento intelectual de escravos e seus dependentes (CARVALHO, 2002).

As mudanças políticas e sociais só ganharam força a partir de 1930, em especial, no campo dos direitos sociais, através da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o marco da instituição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943.

Em âmbito educacional, neste período, também houve algumas tentativas de avanço, sob influência dos Estados Unidos, surgiram os defensores da Escola Nova, que visava suprir as necessidades da indústria.

O ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária. Num país de analfabetos, tal pregação apontava para um problema central na formação dos cidadãos (CARVALHO, 2002, p. 92).

A educação política surgiu na década de 1960, na América Latina, através da educação informal. No Brasil, iniciou através de movimentos, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), fruto da mudança da igreja Católica, de uma postura mais hostil para o estímulo ao movimento estudantil e ao movimento operário e camponês (CARVALHO, 2002).

A alfabetização vinha através do estímulo em refletir sobre as suas condições de vida, formulando respostas através de ações políticas, conforme os ensinamentos de Paulo Freire, que suscitou a pedagogia da autonomia. Entretanto, esses movimentos foram interrompidos pelas perseguições a partir do golpe de 1964.

Assim, a educação política que ainda acontecia de forma isolada foi totalmente cerceada, na mesma esteira dos direitos civis e políticos de líderes políticos, sindicais e intelectuais, que foram suprimidos pelo golpe, mediante a edição dos "atos institucionais" pelos governos militares. Em Carvalho (2002), vem demonstrado o levantamento onde aponta-se que, entre 1964 e 1973, foram aposentados ou demitidos 3.783 servidores públicos, dentre os quais 72 professores universitários e 61 pesquisadores científicos.

O regime militar imposto à época inviabilizou a educação política na escola, tanto pelas ações, que restringiam, significativamente, os direitos humanos, como pela imposição de conceitos, como de "liberdade com responsabilidade", usando a educação como forma de manipulação e adesão aos ideais conservadores.

A partir de 1974, com a chamada "abertura política" foram dados os primeiros acenos ao retorno da democracia, ocasião em que a igreja católica, por meio da teologia da

libertação, iniciou o movimento em prol dos direitos humanos e pelo fim do regime militar. A igreja também passou a desenvolver um trabalho de conscientização política junto ao povo marginalizado e da periferia, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que relacionavam o fazer religioso às condições sociais vivenciadas pela população atendida (CARVALHO, 2002).

Sobre a Educação para a Cidadania, está prevista em vários diplomas legais e ainda nos projetos de escolas públicas e privadas e nas universidades. Entretanto, há uma incongruência entre as disposições oficiais da educação, que traz, incansavelmente, a luta pela educação cidadã e os diversos interesses provocados pelas relações de poder.

Considerando que as políticas educacionais visam à condução para a efetivação de um modelo de educação eficaz, há que se considerarem os “contextos em que se dão essas políticas, pois sempre entre o problema e sua solução se esconde uma ideologia, ou seja, um conjunto de interesses maiores ligados a outros fatores muitas vezes contrapostos à solução ideal do problema” (SILVA et al., 2016, p. 2).

No Brasil, o que claramente se vê é um verdadeiro retrocesso no que se refere à formação humana, onde as políticas educacionais visam, exclusivamente, a formação técnica, além do total absentismo do Estado quanto à realização de investimentos em infraestrutura, na qualificação e na valorização dos profissionais da educação.

A prevalência de conteúdos que visam o exercício de uma profissão, em detrimento das ciências humanas no currículo é fato notório e prende-se em favorecer o lucro. “Essa lógica opera em favor da economia, da tecnologia e da cultura contemporânea que objetiva compactar o período escolar, reduzindo o que é tido como desnecessário à formação e reverenciando disciplinas como português e matemática” (MUZZATTO; SILVA, 2021, p. 6).

Entretanto, potencializar o pensamento crítico, proporcionando ao aluno a capacidade de abordar questões locais, nacionais e mundiais são medidas que contrariam as relações de poder, na medida em que o crescimento econômico demanda a formação de trabalhadores que se submetem à vontade das elites, sem questionamentos e sem críticas, apenas dotados de conhecimentos técnicos aptos a dar vazão aos projetos que atraiam investimentos externos e desenvolvimento tecnológico e, nesse sentido, “a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa” (NUSSBAUM, 2015, p. 21 *apud* MUZZATTO; SILVA, 2021, p. 7)

Foucault diz que as relações de poder estão por toda a estrutura social, tudo a ele se submete e não é possível sair dessas relações, entretanto, se pode resistir a elas. Ele trouxe ainda o conceito de poder disciplinar como um tipo específico de controle presente em várias instituições, como escola, prisões, locais de trabalho, exército, onde se formam corpos “dóceis”.

“É dócil um corpo de pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2012, p. 132 *apud* NEVES, 2014, p. 02).

Por isso, a implementação de políticas públicas que venham efetivar a prática de educar para a cidadania, em sua verdadeira acepção, eis que o uso da expressão, em alguns casos, vem sendo usada como um conceito de senso comum, visando à obtenção de verbas ou apenas para chamar a atenção de potenciais consumidores da educação (GRIESSE, 2012), não constitui tarefa fácil, se considerarmos os interesses que regem o sistema educacional brasileiro.

Esta compreensão torna-se importante no sentido de que se verifica, pelo arcabouço normativo brasileiro, que a educação para a cidadania já constitui uma agenda das políticas públicas no país. Entretanto, pouco se sabe sobre a realização de ações e projetos que, de fato, tragam esse nível educacional em sua real acepção. Que não constitua um mero slogan, mas uma preocupação real em se formar sujeitos críticos, éticos, conhecedores do sistema político, capazes de enveredar por convicções não uniformes, mas diferentes, dada a diversidade existente, e aptos para a participação social e política.

A educação deve ter em vista a importância de formar para as relações, para as trocas que se dão a todo instante, seja com outras pessoas, com a natureza, e porque não dizer, consigo. Sendo dialéticos, os indivíduos estão em constante fazer e transformar. Aceitar esse processo, percebendo a si e aos outros como humanos e parte de um mesmo todo é necessário e urgente. E, mesmo que o modelo econômico administre as ações, não há como fugir disso: o próprio mercado é formado por indivíduos e grupos sociais (MUZZATTO; SILVA, 2021, p. 7).

É necessário incluir nesta discussão o fato de que educação para a cidadania não constitui uma disciplina, visto ser um tema que enseja o próprio objetivo educacional. Então, resta desenvolver estratégias pedagógicas para que as disciplinas ordinárias que integram o currículo escolar possam abordar esses temas, dentro de suas perspectivas e especificidades. Nessa linha só cabe recorrer aos temas transversais, sendo a transversalidade o caminho para esta abordagem (LOPES, 2014).

A transversalidade “propõe que os conteúdos dos temas transversais perpassem todas as disciplinas, de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (LOPES, 2014, p. 25). O termo transversalidade, assim como interdisciplinaridade surgiram para evitar que as diversas disciplinas do ensino regular sigam caminhos separados, com informações divergentes causando o que Lopes (2014) chamou de segregação de saberes.

A interdisciplinaridade, para Japiassú (1976), implica no ato de abertura, onde a importância do conhecimento é igual para todas as áreas do saber, onde as diversas disciplinas

coexistem dentro de uma dialética, tendo seus conceitos e metodologia relacionados e articulados entre si (ZAMBON; ARAÚJO, 2014).

A prática interdisciplinar constitui o meio para o trabalho dos temas transversais, que abordam questões que fazem parte do cotidiano dos alunos e foram estabelecidos pelos PCNs do MEC, visando assim que a escola esteja em consonância com as demandas sociais da atualidade.

Os PCNs estabelecem seis eixos de ampla abrangência para serem trabalhados como temas transversais, a saber, ética; saúde; meio ambiente; pluralidade cultural, orientação sexual e Trabalho e consumo. Além desses, que apresentam caráter geral, recomenda-se que sejam abordados, também questões locais, como educação para o trânsito, a promoção da paz, o combate ao *bullying*, etc., conforme as especificidades das cidades, bairros e/ou escolas.

Assim, os temas transversais corroboram para a promoção e compreensão da cidadania, constituindo meios para a inclusão da educação política na escola, favorecendo o despertar da reflexão, contextualizando os conteúdos básicos de cada disciplina com a realidade do aluno, demonstrando que os mesmos não nasceram de forma isolada, mas devido a necessidade provocada pelo contexto social, proporcionando assim, o pleno desenvolvimento das competências em cada disciplina e formando sujeitos autônomos, livres, críticos e participativos nas relações sociais e políticas.

Há de se considerar que no contexto escolar é um espaço importante e não pode ser negligenciado, uma vez que pode constituir-se como fórum de discussão, de embate, de explicitação das contradições, de reconhecimento das condições em que vivemos e delineamento de perspectivas futuras (ZANELLA, 2008).

Nessa linha de raciocínio, pontua-se que a educação para a cidadania é muito mais que criar oportunidades de participação dos alunos em eventos direcionados pela escola, como um ponto de partida para um envolvimento maior com o espaço público e uma possível identificação com o ambiente. Por conseguinte, para que haja uma educação de cidadãos, é preciso que os indivíduos tenham a oportunidade de dialogar, expor seus anseios, necessidades e opiniões para que a escola passe a ser vista como local de troca, de relacionamento interativo, e não de imposições e regras, que muitas vezes não condizem com sua realidade (NOGUEIRA, 2000).

Portanto, a educação política e a educação para a cidadania caminham juntas em todos os níveis de educação, com o propósito de despertar nos estudantes o significado do que é ser um cidadão, e torná-lo partícipe das transformações sociais, pois só dessa maneira, a

educação torna-se a base para o desenvolvimento e crescimento do sujeito como cidadão (WESTPHAL, 2009).

Contudo, é cabível apresentar o significado de democracia procedimental e democracia participativa, sobretudo porque são emblemáticas quanto ao entendimento sobre o processo de construção democrática.

2.2.4 Democracia Procedimental e Democracia Participativa

É público e notório que a democracia quando associada às noções de igualdade, de bem-estar, de atividade e de participação efetiva do povo, encontra-se violada e distanciada por uma realidade de exclusão, cuja origem está em uma lógica econômica global que reestrutura e redefine as funções do Estado com “os evidentes deslocamentos ou esvaziamentos dos princípios de soberania, hegemonia e cidadania” (IANNI, 1998, p. 25).

Para se chegar no conceito de democracia procedimental, é subjaz enfatizar que o fortalecimento da democracia na contemporaneidade depende, de acordo com o pensamento de Marcello Baquero (2002, p. 106), “da confiança depositada pelos cidadãos nos processos eleitorais e nos sistemas de construção partidária”.

Por outro lado, cabe citar que os aspectos como desilusão com a política, por parte dos cidadãos, bem como, a desconfiança em relação aos seus representantes, são elementos desfavoráveis à construção e solidificação de um regime democrático. Sob essa égide elucidativa que é possível entender o conceito modernos de democracia procedimental.

Sobre a democracia procedimental, mostra-se no âmago de muitos dos Estados soberanos da América Latina, entendida por democracia eleitoral, em que o exercício do poder pelo povo reduz-se à participação (voto) no processo eleitoral. Ou seja, reduz a dimensão de democracia a um conceito de participação do povo a uma ideia, de um ritual político, em que no voto esgota-se aquele poder do povo para o povo, logo, seria uma forma de democracia embrionária, muito distante ainda da democracia de conteúdo ou substancial (ALBUQUERQUE, 2008).

E, ainda, para Miguel (2012), a procedimental procura relacionar o termo democracia junto aos regimes eleitorais cuja inspiração é pautada no modelo anglo/americano formado mediante a um conjunto de regras estabelecidas que regulamentam a disputa política direcionado ao voto do cidadão.

Essa concepção remete a ideia de minimalista pelo fato de reduzir e distanciar a relação entre governo e povo, cuja finalidade é a de premiar elites e lideranças políticas que

decidem e adotam políticas com um forte grau de autonomia, ou seja, a democracia fica limitada aos procedimentos que regulamentam a disputa entre grupos políticos visando o poder (MIGUEL, 2012).

Já a democracia participativa tem sua origem na participação da maioria da população no processo de tomada de decisões pública no qual é enfatizado o papel do cidadão, ou seja, na soberania popular que reúne condição de cidadania (AVELAR, 2014).

Para Bobbio (2004) o termo participação tem dois tipos: indireta e direta. A forma indireta está relacionada com a escolha de representantes, cujo entendimento se encontra nos moldes democráticos procedimentais porque outorga somente a função de controle ao corpo dirigente da sociedade. A direta está associada na adoção de uma forma de governo que amplia a possibilidade de cidadãos participarem de assembleias e tomar decisões.

Em que pese esse resgate ao conceito de participação política, Pateman (1992) cita Rousseau, ao relacionar o aspecto pedagógico da participação política:

A compreensão da natureza do sistema político que ele descreve em *Contrato Social* é vital para a teoria da democracia participativa. Toda sua teoria política apoia-se na participação individual de cada cidadão no processo político de tomada de decisão, além de que, a participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico entre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro dela (PATEMAN, 1992, p. 35).

Isso significa que, além de se criar uma atitude positiva do cidadão diante do poder político, gera um sentimento comum de cooperativismo entre os cidadãos, cujo vínculo proporciona iniciativas voltadas ao bem comum, a interdependência

3 CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

3.1 Cenário Internacional

No cenário internacional várias Legislações, Tratados, Pactos e outros promoveram mudanças estruturais e organizacionais no que concerne à educação. É o que se mostra no quadro a seguir.

Quadro 2 - Normas e Tratados Internacionais

NORMAS E TRATADOS INTERNACIONAIS	ANO	DESCRIÇÃO
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	Define os direitos básicos do ser humano, orientando as condutas estatais e dos cidadãos. Marco normativo referência ao exercício da cidadania.
Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais (Protocolo de San Salvador)	1988	Os Estados signatários deste Protocolo assumem o compromisso de garantir o exercício dos direitos nele enunciados, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social.
Declaração Mundial de Educação para Todos	1990	Define e aborda as necessidades básicas de aprendizagem, estabelecendo compromissos dos Estados-membros para garantir os conhecimentos básicos para uma vida digna em prol de uma sociedade mais humana e mais justa.
Declaração de Viena	1993	Preconiza o direcionamento do ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e determina que todas as instituições públicas ou privadas aumentem os recursos destinados aos programas que estimulem a tomada de consciência através da educação, da participação popular e sociedade civil.
O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	1996	Determina que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre.

Fonte: <https://unesdoc.unesco.org>

O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1966), constitui um dos mais

importantes documentos em sede de direito internacional. Ressaltamos aqui o art. 13, que assim dispõe:

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que **a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.** (grifos do autor)

Destas disposições, podemos perceber a importância da educação como estratégia para a divulgação das normas internacionais e nacionais que tratam da cidadania, cujo conceito abrange a participação efetiva nos meios social, político, econômico, cultural, etc.

No mesmo diapasão, a Declaração de Viena (ONU, 1993) estabelece, no parágrafo 34, que todas as instituições, sejam elas nacionais ou internacionais, são requisitadas para aumentar os recursos destinados aos programas que “estimulem a tomada de consciência dos direitos do homem através da formação, do ensino e da educação, da participação popular e da sociedade civil”.

A Parte II do mesmo documento trata o Plano de Ação, onde o item D, denominado “Ensino dos Direitos Humanos”, estabelece, no inciso 79, que os Estados devem trabalhar em prol da erradicação do analfabetismo e **“direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”** (grifo do autor). Este dispositivo também pugna aos Estados e instituições que “incluam os direitos humanos, o direito humanitário, **a democracia e o sistema do Estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais e não formais**” (grifo do autor).

O art. 13.2 do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, denominado “Protocolo de San Salvador” (OEA, 1988), dispõe da seguinte forma:

Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. **Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista**, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (Grifo do autor).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) contemplou um vasto rol de direitos humanos, onde se destacam os seguintes pontos: Art. 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos (...); Art. 26 “Toda pessoa tem direito à educação”.

Aproximando-se mais do âmbito educacional, tem-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990), onde foram firmados compromissos éticos e políticos no campo da educação, através de ações coletivas dos organismos internacionais, visando à erradicação do analfabetismo no ensino Fundamental nos países signatários.

Na Europa, a intervenção cidadã perante os meios políticos e sociais, constitui uma pauta em crescente debate pelos países que visam o desenvolvimento e o resguardo dos valores democráticos, principalmente para a consolidação de uma boa convivência com a diversidade social e cultural que se demonstra em um crescente mundial.

Entretanto, a participação nos rumos da política demanda a aquisição de conhecimentos construídos a partir da formação de competências e ações condizentes com esta realidade. A coesão social vem sendo uma prioridade política na Europa, exigindo que os cidadãos, em especial, os jovens recebem incentivo para participar da vida política e social, atribuindo à educação um papel significativo, por isso, constitui um dos principais objetivos dos sistemas educacionais de toda a Europa (REDE EURYDICE, 2017).

Seguindo Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, foi colocado que as competências sociais e cívicas desenvolvidas por meio de conhecimentos e capacidades ao longo de todo o percurso escolar, direcionando o ensino e a aprendizagem entre as disciplinas, onde a educação para a cidadania está incluída.

Neste contexto, valoriza-se o constante desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos professores, tidos como essenciais para a obtenção de tais competências por parte do estudante. Concomitantemente, a Recomendação exige que sejam proporcionadas mais oportunidade de participação ativa pelos estudantes, através de atividades de iniciativa escolar aliadas a empresários, grupos de jovens, organizações culturais e da sociedade civil (REDE EURYDICE, 2017).

Não obstante todo o esforço da União Europeia, a diversidade que compõe os países europeus tem sido uma das dificuldades encontradas para a criação de uma identidade cívica comum (CHRYSSOUCHOOU, 2006 *apud* PIEDADE *et al.*, 2021), dadas as distintas ideologias que permeiam a democracia e a educação dos estados membros. Em que pese essas diferenças, a educação para a cidadania se desenvolve em temas comuns como a defesa dos

direitos humanos ou a educação para a paz e o enfrentamento aos dilemas da atualidade, como os discursos de ódio e discriminatórios.

Diante do aparato legislativo citado, verificamos que houve significativos avanços no que tange ao exercício da cidadania em âmbito escolar, já que foram aprovadas inúmeras leis e elaborados documentos pelos organismos internacionais, aptos a nortear as políticas públicas, além de segmentos da sociedade civil que realizam ações com vistas a incentivar e proporcionar a educação política para a cidadania na escola.

3.2 Cenário Brasileiro

Nesta seção serão analisadas as legislações educacionais brasileiras que abordam o tema educação para a cidadania, com o olhar direcionado aos princípios e diretrizes inerentes ao currículo do Ensino Fundamental, a saber, a CF de 1988, que, de antemão, estabelece como fundamentos do Estado Democrático de Direito “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (BRASIL, 1988, art. 1º).

A Lei nº 9.394/1996 – LDB da Educação Brasileira que, em consonância com a Carta Magna, estabelece que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, ART. 2º); e as DCNEB que, em geral, aludem a necessidade de educar para o exercício pleno da cidadania relacionada à vida e à realidade social.

Quadro 3 - Legislação Brasileira

LEGISLAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO
CF	1988	Estabelece que a educação deve visar o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.
LDB da Educação (Lei nº 9.397/96)	1996	Estabelece que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho
DCNEB	2013	Estabelece a necessidade de educar para o exercício pleno da cidadania relacionada à vida e à realidade social.

Fontes: <http://www.planalto.gov.br> e <http://portal.mec.gov.br>

3.2.1 Constituição Federal de 1988

A educação política ou a educação para a cidadania está consubstanciada em diversos instrumentos legais, a começar pela CF de 1988, sobre a qual, todas as demais leis brasileiras devem guardar estrita consonância com seus preceitos; a cidadania, assim entendida como a relação que as pessoas devem estabelecer perante o Estado e a sociedade, tanto quanto os seus deveres perante eles, assim como, na luta por seus direitos que devem ser garantidos por eles; a dignidade da pessoa humana, consubstanciado nos diversos tratados, declarações e convenções dos direitos humanos; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, pelo qual o trabalho é reconhecido como direito de todos, tendo as leis trabalhistas em defesa dos trabalhadores; o pluralismo político, decorrente do direito de liberdade de crença e de organização em partidos políticos e movimentos sociais, que estejam alinhados com os preceitos constitucionais (BRASIL, 1988).

No que se refere à educação, a CF de 1988, em seu art. 205, estabelece que é direito de todos e dever do Estado e da família, prioritariamente, com apoio da sociedade e demais instituições sociais, visando ao preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seguida, o art. 206 vem estabelecer os princípios que regem o ensino no país, que aqui se destaca a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias; e a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988).

3.2.2 Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

A LDB da Educação Nacional vem ratificar a determinação constitucional e estabelece que a cidadania deve incidir durante todo o processo escolar.

No art. 2º, a LDB coloca a formação para a cidadania como um dos objetivos principais da educação, neste sentido:

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

O art. 22 da LDB estabelece que, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Ainda, a LDB estabelece que, a formação do cidadão durante o ensino fundamental baseia-se em

conteúdos específicos, através das disciplinas que formam o currículo escolar e a sua ligação com a sociedade e seu sistema político (BRASIL, 1996).

Não obstante a ênfase dada para a educação para a cidadania no texto da LDB percebe-se que as disposições são vagas e imprecisas, mormente pelo fato de que os conteúdos ligados ao tema não pertencem a uma disciplina específica, carecendo de maior direcionamento a fim de que possam embasar as ações inerentes, sob pena de se tornar letra morta ou até mesmo admitindo interpretações ambíguas quanto ao teor desta abordagem.

Falta clareza ao texto, uma vez que a necessidade da educação política incide sobre o conhecimento dos conteúdos básicos relacionados ao sistema político do país, que devem ser abordados dentro da ótica do cotidiano do aluno e de toda a comunidade. Temas como Noção de Democracia; Cidadania; História da Política (nacional e mundial); Direitos e Deveres do Cidadão; Funções dos poderes; Funções dos cargos políticos; Competências de cada nível federativo; Processo de elaboração das leis; Sistema eleitoral, dentre outros que sejam capazes de despertar o senso crítico, a participação, a importância do voto e a prática da democracia (FORLINI; FERNANDES, 2016).

A LDB, ao tratar do Ensino Médio, além de colocar a cidadania como um dos objetivos desta fase, estabelece o acesso a ela e o seu exercício como parte integrante do currículo, por meio da disciplina Sociologia, além de continuar como um dos temas transversais a ser abordado por todas as demais disciplinas.

3.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

As DCNEB esclarecem, de início, que a formação escolar constitui a principal base e primeira condição para o pleno exercício da cidadania, exaltando que o pleno desenvolvimento humano deve ser proporcionado pela educação, primando pela liberdade e dignidade, respeito e valorização das diferenças. “É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional” (BRASIL, 2013, p. 17).

Importante salientar que as DCNEBs traduzem uma preocupação sobre a cidadania, seu significado e evolução no país, pois cabe, aqui, “uma reflexão sobre o conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-

se de uma característica - para usar os termos de Hannah Arendt - essencialmente social” (BRASIL, 2013, p. 18).

Por muito tempo havia o entendimento de que cidadão era aquele que podia ter acesso em bens e serviços como educação, saúde, trabalho, moradia, concepção que fora alterada, com o advento da CF de 1988, ocasião em que os movimentos sociais exerceram um papel importante quanto à mudança e desenvolvimento do real significado de cidadania (SILVA; OTÁVIO, 2018).

As DCNEBs tratam desta necessidade de ampliação em diversos trechos, a seguir destacados:

[...] num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana [...] (BRASIL, 2013, p. 18).

[...] assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas (BRASIL, 2013, p. 19).

Nas perspectivas acima colocadas, observamos que foi trazido para Estado o dever para com os cidadãos na garantia de seus direitos, assim como aos cidadãos, que devem abandonar a ideia de passividade diante dos rumos de sua vida, explicitando-se a necessidade de uma atuação ativa perante os processos decisórios e na exigência de respeito aos seus direitos.

Cumprir destacar o importante papel do professor na formação cidadã na educação básica, a fim de que os jovens e crianças tenham um bom entendimento acerca do funcionamento e representatividade do sistema político brasileiro, de que ser cidadão não está limitado somente à garantia de direitos e ao voto nas eleições, mas, principalmente, de consciência de que ele deve ter participação nas decisões políticas, que deve fiscalizar o modo de agir do Estado e dos governos (SILVA; OTÁVIO, 2018).

As DCNEBs preconizam, ainda, que a educação para a cidadania deve seguir uma continuidade, iniciando-se na educação infantil até o término do Ensino Médio, porém enfatiza a importância deste processo no bojo do Ensino Fundamental “[...] Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos (BRASIL, 2013, p. 37).

Referem-se, ainda, a uma determinada padronização na realização da educação cidadã, na medida em que “[...] tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhante ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem” (BRASIL, 2013, p. 51).

Aqui, fazemos uma breve menção ao recente movimento denominado “Escola sem Partido” que prega o fim de determinados assuntos em âmbito escolar, como, por exemplo, as questões relativas a gênero e também defendem a perda de autonomia dos professores, resumindo-os a mero reprodutores de conteúdo descontextualizados da realidade social, conforme se depreende do Projeto de Lei (PL) n. 193/2016, que tramitou no Congresso Nacional e, felizmente, foi arquivado:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2016, p. 3).

Paulo Freire já descrevia ações desta natureza ao lecionar que:

Os grupos reacionários confundiram a educação e a política de modo sistemático em suas acusações. Isto era esperado. A conscientização das massas, ainda quanto não pudesse definir por si própria uma política popular autônoma, apareceria-lhes com todos os sinais de uma perigosa estratégia de subversão (FREIRE, 1983, p.12).

O PL era eivado uma inconstitucionalidade latente, vez que mitigava o papel do Estado no processo educacional e defendia a legitimação de assuntos relativos à vida privada a serem tratados publicamente, quando delega à escola a prestação de um serviço que permeia os ideais familiares. Assim, este projeto restou infrutífero e foi devidamente arquivado. Entretanto, os ideais conservadores e retrógrados que ensejam tais ações estão cada vez mais latentes em nossa sociedade.

É pela ascendência de movimentos desta natureza que a educação cidadã deve ser colocada em prática no sistema educacional brasileiro, na medida em vai propiciar ao estudante o conhecimento sobre situações inerentes ao cotidiano, que de longe está relacionada com formações ideológicas, mas em estrita consonância com os regramentos mundiais de defesa de direitos, fundada, acima de tudo, no respeito à diversidade cultural, política e de ideias, na mais profunda acepção do que condiz, de fato com os ditames de um Estado Democrático de Direito, fator constitucional de natureza imutável.

3.3 Política de Educação para a Cidadania no Estado do Amapá

A presente seção trará o resultado do levantamento da legislação e demais documentos oficiais que norteiam a implementação da política de educação para a cidadania no Estado do Amapá. Partiremos de uma análise na legislação local, como a Constituição Estadual, o PEE para o decênio 2015-2025, instituído através da Lei Estadual n. 1.907, de 24 de junho de 2015, bem como pelo que prevê o Referencial Curricular Amapaense.

Quadro 4 - Legislação do Estado do Amapá

LEGISLAÇÃO	ANO	DESCRIÇÃO
Constituição do Estado do Amapá	1991	Texto promulgado em 20 de dezembro de 1991 e atualizações.
PEE para o Decênio 2015-2025 (Lei nº 1.905/2015)	2015	Estabelece diretrizes, metas e estratégias referentes à educação para a cidadania.
RCA	2019	Documento não dotado de obrigatoriedade para sua adoção, visto que prioriza o respeito à autonomia da escola, mas serve como uma referência aos professores da educação infantil e ensino fundamental do Estado do Amapá, trazendo em seu bojo, em diversos momentos, a defesa da educação para a cidadania.

Fonte: <https://mpap.mp.br> e <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

3.3.1 Constituição do Estado do Amapá

A Educação constitui tema do Capítulo III, composto pelos artigos 279 a 291, na Constituição do Estado do Amapá, sendo que, de antemão, podemos identificar que os conhecimentos e incentivos relativos à cidadania foram bem delineados no texto da lei maior estadual.

Já do caput do art. 279 extrai-se a ideia de que a educação, assim como na Constituição Federal de 1988, é atribuída como direito de todos e dever do Estado e da família, com o claro objetivo da formação do cidadão e aprimoramento da democracia e dos direitos humanos.

Ficam ainda estabelecidos, como objetivos, a “afirmação do pluralismo cultural, a convivência solidária e serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana” (AMAPÁ,

1991, p. 116), valores que só podem ser concebidos a partir do despertar do pensamento político, ético e democrático.

O art. 280, inciso II do diploma legal em comento estatui, como um dos princípios basilares a serem seguidos pelas instituições educacionais, “o pluralismo de ideias e de concepções filosóficas, políticas, estéticas, religiosas e pedagógicas, que conduzam o educando à formação de uma postura social própria”. O inciso IV corrobora com o pensamento da educação libertadora quando coloca, também, como princípios, “a liberdade de pensar, aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o saber e o conhecimento” (AMAPÁ, 1991, p. 116).

Vejamos, ainda, que o art. 286, parágrafo único, fixa o conteúdo complementar, visando à formação política e cultura regional, entretanto, de forma facultativa (AMAPÁ, 1991, p. 120).

Neste mesmo dispositivo, no inciso I elencam-se as disciplinas que podem ser inseridas facultativamente, onde será possível a inserção de temas que promovem a educação política, econômica e social local, a saber, História do Amapá; Cultura do Amapá; Educação Ambiental; Estudos Amazônicos; Técnica Agropecuária e Pesqueira.

No inciso II são facultados a promoção de programas de Noções de Estudos Constitucionais, Moral e Ética, Direitos Humanos, Educação do Consumidor; Educação Sexual; Primeiros Socorros; Educação para o Trânsito; e Prevenção contra o uso de drogas.

Por se tratar de conteúdo complementar e dado o caráter facultativo designado, diante de toda a crise do sistema educacional brasileiro, os temas acima destacados acabam por não constituírem prioridade da escola e do governo, onde as atenções voltam-se apenas para os conteúdos mínimos estabelecidos como obrigatórios pela União.

3.3.2 Plano Estadual de Educação para o Decênio 2015-2025

A Lei Estadual nº 1.907/2015 institui, no âmbito do Estado do Amapá, o PEE a ser desenvolvido no prazo compreendido entre os anos de 2015 a 2025, cumprindo o que dispõe o art. 284 da Constituição do Estado do Amapá (CEA), e a Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

O texto do PEE 2015-2025 prevê, em seu art. 2º, as diretrizes e, no que se refere à educação para a cidadania, destacamos os incisos III, VI, X e XII, a seguir transcritos.

- (...)
 III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade;
 (...)
 VI - formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania;
 (...)
 X - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 (...)
 XII - valorização dos profissionais da educação (AMAPÁ, 2015, art. 2º, incisos II, III, VI e X).

A Lei determina que o plano deverá ser cumprido até junho de 2025 e estabelece metas, com prazos fixados e estratégias para seu cumprimento, com acompanhamento contínuo e avaliação periódica, sendo que os resultados servirão de referência para o redimensionamento das políticas públicas educacionais adotadas no âmbito do Estado do Amapá (AMAPÁ, 2015).

Neste sentido, é importante que se faça uma análise a respeito do cumprimento das metas que preveem ações relacionadas à educação para a cidadania, desde a instituição do PEE 2015-2025 até o ano em curso, como forma de verificação do que já foi feito em relação à educação para a cidadania, como demonstra-se no Quadro abaixo.

Quadro 5 - Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 – Amapá quanto às metas relacionadas à educação para a cidadania

(continua)

METAS PREVISTAS (Lei n. 1.907/2015 – Plano Estadual de Educação/AP)	ESTRATÉGIAS PREVISTAS (Lei n. 1.907/2015 – Plano Estadual de Educação/AP)	RESULTADOS RELATÓRIO DE MONITORAMENTO (BIÊNIO 2018-2019)	CONCLUSÕES
<p>Meta 9: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.</p>	<p>9.6) Estimular a diversificação curricular da EJA, na cidade e no campo, e numa visão de complexidade entrelaçar a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da Ciência, do trabalho, das tecnologias aplicada à educação, da cultura, da cidadania e da espiritualidade, de forma a organizar o tempo-espço pedagógico adequado às características desses educandos”</p>	<p>O relatório faz referência à meta estabelecida, apenas informando o percentual de matrículas no EJA na forma integrada à educação profissional em 2019, a saber, de 0,42%, valor aquém do quantitativo estabelecido (25%).</p>	<p>O monitoramento não faz qualquer referência quanto a aplicação das estratégias previstas para o alcance da referida meta. Assim, não há como afirmar que as estratégias, em especial aquela que consiste no estabelecimento de inter-relações entre teoria e prática, quanto ao eixo da cidadania, vem sendo desenvolvida e, se tiver, qual o grau de efetividade da mesma.</p>

Quadro 5 - Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 – Amapá quanto às metas relacionadas à educação para a cidadania

(continua)

METAS PREVISTAS (Lei n. 1.907/2015 – Plano Estadual de Educação/AP)	ESTRATÉGIAS PREVISTAS (Lei n. 1.907/2015 – Plano Estadual de Educação/AP)	RESULTADOS RELATÓRIO DE MONITORAMENTO (BIÊNIO 2018-2019)	CONCLUSÕES
<p>Meta 13: Estruturar, implantar e implementar as Diretrizes Curriculares no sistema estadual público de ensino, na perspectiva inter/transdisciplinar, a partir de metodologias que destaquem as dimensões ética, humanística e cidadã; o compromisso socioambiental, a construção da identidade pessoal e cultural, bem como princípios filosóficos e epistemológicos em evidência no século XXI.</p>	<p>13.1) Dialogar com as Instituições de Ensino Superior (IES) e demais instituições que realizam atividade de formação inicial e continuada, para destinação de 20% (vinte por cento) a 30% (trinta por cento) do tempo e/ou conteúdos da formação, para o estudo-vivência de temas e metodologias que enfatizem a dimensão humana presente no currículo;</p> <p>13.2) Definir, em fóruns específicos, novos itinerários formativos para a Educação Básica, adequando-as às orientações contidas nas Diretrizes Nacionais e Estadual, com ênfase à formação integral do educando, homologando as novas matrizes junto ao CEE/AP;</p> <p>13.3) Cooperar com o processo de formação continuada de servidores da educação municipal com perspectiva inter/transdisciplinar, a partir de metodologias que destaquem as dimensões éticas, humanística e cidadã; o compromisso socioambiental; a construção da identidade pessoal e cultural, bem como princípios filosóficos e epistemológicos em evidência no século XXI;</p> <p>13.4) Assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares de caráter inter/transdisciplinares, entrelaçados com a Base Nacional Comum, relacionados aos direitos humanos e à educação voltada para atividades musicais, socioambiental e àquelas relacionadas às questões etnicorraciais, de gênero e de sexualidade, dentre outros.</p>	<p>O Estado iniciou o desenvolvimento de ações para implementação da BNCC e RCA, deixando à cada escola a forma de utilizar a nova base curricular, proporcionando eventuais ajustes no currículo e na orientação dos professores. Foram realizados alguns ciclos formativos aos professores das redes estadual e municipal em 2019. Em virtude da impossibilidade das aulas presenciais, devido a pandemia do COVID-19, foram priorizadas as habilidades que formam a base para progressão na aprendizagem e possíveis de serem trabalhadas por meio de atividades pedagógicas não presenciais. Assim, a BNCC ainda está em fase de implementação no Estado do Amapá, através da construção do RCA para a educação infantil e fundamental, estando ainda em discussão o RCA para o Ensino Médio.</p>	<p>O contexto pandêmico vivenciado, de fato, implicou em graves prejuízos ao processo educacional. Considerando que o relatório em análise refere-se ao biênio 2018-2019 e que o PEE teve vigência a partir de 2015, verifica-se que a elaboração do RCA para o ensino infantil e fundamental foi um grande passo para a implementação da BNCC. Sem desconsiderar que com a retomada das aulas presenciais, é preciso que sejam estabelecidas estratégias para suprir o déficit de aprendizagem dos anos anteriores, também é tempo de retomar as ações que visem resguardar o referencial nacional, que tem caráter obrigatório, conforme previsão constitucional, assim como contribui para garantir equidade a todos os estudantes.</p>

Quadro 5 - Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 – Amapá quanto às metas relacionadas à educação para a cidadania

(conclusão)

METAS PREVISTAS (Lei n. 1.907/2015 – Plano Estadual de Educação/AP)	ESTRATÉGIAS PREVISTAS (Lei n. 1.907/2015 – Plano Estadual de Educação/AP)	RESULTADOS RELATÓRIO DE MONITORAMENTO (BIÊNIO 2018-2019)	CONCLUSÕES
<p>Meta 25: Fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino, observando ao disposto sobre o tema tanto na legislação federal quanto na do Estado, notadamente o previsto na Lei Estadual nº 1.503/2010.</p>	<p>25.9) Promover e garantir ações, no sistema de ensino, voltadas à constituição e ao fortalecimento de grêmio estudantil e associação de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento, na própria escola, além de fomentar sua articulação com os Conselhos Escolares;</p> <p>25.10) Promover o envolvimento de profissionais da educação, educandos e familiares na formulação dos PPP, currículos e regimentos escolares, planos de gestão escolar, dentre outros documentos indispensáveis aos funcionamentos das unidades de ensino, bem como assegurar a participação de toda a comunidade escolar na avaliação de docentes e de gestores;</p>	<p>Conforme o relatório de monitoramento do PEE, 4,38% dos diretores das escolas públicas do Estado do Amapá foram selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar. Quanto aos Fóruns permanentes de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar, estão presentes em 81,25% dos Municípios, sendo que apenas 57,29% dos conselhos municipais detém de infraestrutura para o funcionamento e qualificação de conselheiros.</p>	<p>A educação para a cidadania, para ser, de fato, validada, deve constituir muito mais a vivência escolar do que conteúdos disciplinares. A gestão democrática e a existência de mecanismos que favoreçam a participação de todos os membros que compõem a comunidade escolar é a melhor forma de educar cidadãos críticos e participativos. Entretanto, a hierarquização nas escolas ainda revela a uma grande dificuldade em se desfazer o arranjo contraditório entre o discurso da educação cidadã e as limitações impostas pelas relações de poder.</p>

Fonte: Adaptado do PEE/AP e do Relatório PEE/AP.

Sobre a Meta 9 do PEE 2015-2024 prevê a ampliação das matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional, e uma das estratégias consiste em:

Estimular a diversificação curricular da EJA, na cidade e no campo, e numa visão de complexidade entrelaçar a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, **estabelecendo inter-relações entre teoria e prática**, nos eixos da Ciência, do trabalho, das tecnologias aplicada à educação, da cultura, **da cidadania** e da espiritualidade, de forma a organizar o tempo-espaço pedagógico adequado às características desses educandos” (Grifo do autor) (AMAPÁ, Meta 9, Estratégia 9,6).

Destacamos que a relação entre teoria e prática condiz com a melhor forma de se trabalhar a educação política na escola, através dos conteúdos de cada disciplina, trabalhado

como tema, exatamente como os PCNs do MEC estabelecem que a escola deve tratar de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se deparam no seu dia a dia.

Apesar de tratar, nesta meta, da EJA, o mesmo deverá ser observado também no ensino regular e é o que vem proposto na Meta 13 e respectivas estratégias, previstas no PEE 2015 - 2025, a saber:

Meta 13: Estruturar, implantar e implementar as Diretrizes Curriculares no sistema estadual público de ensino, na perspectiva inter/transdisciplinar, a partir de metodologias que destaquem as dimensões ética, humanística e cidadão; o compromisso socioambiental, a construção da identidade pessoal e cultural, bem como princípios filosóficos e epistemológicos em evidência no século XXI.

ESTRATÉGIAS:

13.1) Dialogar com as Instituições de Ensino Superior (IES) e demais instituições que realizam atividade de formação inicial e continuada, para destinação de 20% (vinte por cento) a 30% (trinta por cento) do tempo e/ou conteúdos da formação, para o estudo-vivência de temas e metodologias que enfatizem a dimensão humana presente no currículo;

13.2) Definir, em fóruns específicos, novos itinerários formativos para a Educação Básica, adequando-as às orientações contidas nas Diretrizes Nacionais e Estadual, com ênfase à formação integral do educando, homologando as novas matrizes junto ao CEE/AP;

13.3 Cooperar com o processo de formação continuada de servidores da educação municipal com perspectiva inter/transdisciplinar, a partir de metodologias que destaquem as dimensões éticas, humanística e cidadã; o compromisso socioambiental; a construção da identidade pessoal e cultural, bem como princípios filosóficos e epistemológicos em evidência no século XXI;

13.4 Assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares de caráter inter/transdisciplinares, entrelaçados com a Base Nacional Comum, relacionados aos direitos humanos e à educação voltada para atividades musicais, socioambiental e àquelas relacionadas às questões etnicorraciais, de gênero e de sexualidade, dentre outros.

Destacamos a ênfase dada sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, conforme a diretriz proposta no inciso XII, bem como nas estratégias da meta 13 do PEE 2020-2025, mormente se considerarmos que grande parte deles não tiveram educação para cidadania na escola ou tiveram de forma reversa, pela extinta disciplina denominada Educação Moral e Cívica. Assim, é de extrema importância que esses profissionais sejam, de fato, formados para este mister, sob pena de não se alcançarem, satisfatoriamente, os objetivos esperados e necessários.

O olhar sobre a educação, quando se trata da formação de professores e as suas condições de trabalho, revela uma demanda importante da sociedade, considerando os vários grupos sociais e as pressões que os mesmos exercem, face aos novos ordenamentos estruturais da atualidade. Conforme D`Ambrosio (2018), os professores têm nas mãos a missão de preparar gerações para o futuro, dentro dos princípios da justiça social e da dignidade humana.

As políticas de formação inicial de professores têm por ponto de referência o papel da escola nas sociedades contemporâneas, conforme a atuação dos professores nessa conjuntura.

Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas. (GATTI, 2011, p. 89).

André (2010) mostrou que não são abordadas temáticas, como a dimensão política, na formação de professores, as condições de trabalho, o plano de carreira e a sindicalização, ficando também à margem questões de gênero, raça/etnia e questões da formação do professor para atuar na EJA, na educação indígena e em movimentos sociais. Tais fatores são importantes e estão interligados, ao trabalho do professor, à identidade profissional, em sua dimensão política, como processo de inclusão e valor, além do reconhecimento social.

Outra meta, prevista no PEE 2015-2025, que também merece menção, por remeter à participação perante à formação de uma gestão democrática nas escolas, é a de ordem 25, em especial, as estratégias 25.9 e 25.10, veja-se:

Meta 25: Fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino, observando ao disposto sobre o tema tanto na legislação federal quanto na do Estado, notadamente o previsto na Lei Estadual nº 1.503/2010.

(...) 25.9) Promover e garantir ações, no sistema de ensino, voltadas à constituição e ao fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento, na própria escola, além de fomentar sua articulação com os Conselhos Escolares;

25.10) Promover o envolvimento de profissionais da educação, educandos e familiares na formulação dos PPP, currículos e regimentos escolares, planos de gestão escolar, dentre outros documentos indispensáveis aos funcionamentos das unidades de ensino, bem como assegurar a participação de toda a comunidade escolar na avaliação de docentes e de gestores (PEE 2015-2025).

O chamado à participação junto ao corpo que forma o regime democrático de ensino, assim entendido como o conselho escolar, os grêmios estudantis (instituições que tiveram um papel fundamental na luta contra a ditadura militar), bem como outros movimentos sociais está estritamente ligado à formação política, eis que participar, dialogar com essas

instituições é reconhecer que a formação política para a cidadania abrange as relações políticas entre a escola e a comunidade (SILVA; OTÁVIO, 2018).

Vejamos que o PEE 2015-2025 norteia a implantação da política de educação para a cidadania no espaço escolar, cabendo, nesta pesquisa, o levantamento se as ações que vêm sendo desenvolvidas são condizentes com as metas e estratégias nele estabelecidas.

3.3.3 Do Referencial Curricular Amapaense

Quanto ao RCA, é relevante mencionar que o mesmo foi elaborado através do Regime de Colaboração entre Estado e Municípios, sendo que o mesmo tem por finalidade atender todas as escolas públicas (estaduais e municipais), além das escolas privadas, incluindo aquelas da Educação infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais, bem como nos anos finais. O RCA não estabelece distinção entre as redes, apresentando um conjunto de saberes pedagógicos, os quais são sustentados pela BNCC, portanto, se constitui de vital importância na vida escolar de cada estudante, considerando-se e respeitando a autonomia das escolas.

A elaboração do RCA teve como marco legal principal a própria CF de 1988, sobretudo, seu artigo 205, o qual preconiza que a educação é prevista como um direito de todos e dever do Estado e da família, a qual deverá ser promovida e incentivada de modo colaborativo com envolvimento da sociedade de um modo geral, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Notamos que a própria Carta Magna, já trouxe uma expressa orientação quanto à existência de uma BNCC, posto que o próprio artigo 210 do texto constitucional é objetivo, ao afirmar que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em observação às previsões constitucionais, no Inciso IV de seu Artigo 9º, definiu que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, sem excluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os quais deverão nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum em todo o território nacional.

É inquestionável que, desde o texto constitucional, o legislador constituinte já manifestou a sua preocupação em estabelecer currículos e seus conteúdos mínimos, com a clara

finalidade de buscar e patrocinar uma formação básica comum, extensiva a todo o território nacional, buscando, desse modo, a construção de um sistema coeso a partir do qual nas séries iniciais e ensino fundamental se pudesse trabalhar conteúdos acessíveis aos alunos das mais diversas regiões do Brasil, uma vez que se tem uma verdadeira heterogeneidade quando se analisa as realidades políticas, econômicas e sociais inerentes à cada região geográfica do Brasil.

Apesar de não ser dotado de obrigatoriedade para sua adoção, visto que prioriza o respeito à autonomia da escola, o documento serve como uma referência aos professores da educação infantil e ensino fundamental do Estado do Amapá, trazendo em seu bojo, em diversos momentos, a defesa da educação para a cidadania.

Ao descrever as competências gerais para a Educação Básica, o RCA destaca a “mobilização de conhecimento, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (AMAPÁ, 2019, p. 16).

Aqui, julgamos interessante abrir um parêntese para tratar de um aspecto de extrema relevância, a BNCC, que orienta a elaboração do RCA, constituindo um elemento importante na presente pesquisa, posto que se trata de um documento oficial do MEC, o qual apresenta as seguintes informações:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.07).

De plano, notamos que a preocupação do MEC reside no fato de elaborar uma Base Nacional da Educação tendo como fundamento princípios éticos capazes de contribuir de modo decisivo para uma formação humana integral, capaz de portar-se de modo coerente e justo no que tange à vida em sociedade.

Ademais, a busca pela construção de uma sociedade justa passa por um sistema educacional que seja capaz de fornecer uma formação eficaz, contribuindo, decisivamente, para a diminuição das desigualdades e da pobreza. Neste sentido, a educação para a cidadania, em sua essência, constitui um elemento primordial na construção desta formação, na medida em que visa proporcionar ao estudante estímulos para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a realidade em que está inserido, na capacidade de construir ações transformadoras, a

partir do entendimento da importância da participação na sociedade civil, assim como pela tratativa democrática nas relações interpessoais e comunitárias.

3.3.4 Ações desenvolvidas por Organizações Governamentais (OGS) e Não Governamentais (ONGS) e movimentos que atuam em favor da educação política nas escolas do Amapá

Neste item, serão apresentadas ações por Organizações Governamentais (OGS) e/ou Organizações Não Governamentais (ONGS), nas quais são consideradas relevantes por contribuírem para que os estudantes amapaenses tenham em seu favor uma educação política, com a finalidade de trabalhar à promoção da cidadania.

Dessa forma, é oportuno apresentar algumas ações cidadãs que são realizadas no contexto escolar do Amapá.

➤ Projeto Ouvidores no Meio do Mundo – que tem o desafio de multiplicar o importante papel da Rede de Ouvidoria Educacional que terá a missão de aproximar escola, comunidade e administração pública (www.esip.ap.gov.br). É um Projeto que se propõe despertar interesse dos estudantes amapaenses pela promoção da justiça social dentro e fora da escola, no sentido de fortalecer os direitos humanos e aproximar escola, comunidade e a Secretaria de Estado da Educação do Amapá. O objetivo é fortalecer o papel da Ouvidoria educacional como ferramenta estratégica de comunicação, prevenção e articulação de cidadania, visando incentivar o protagonismo estudantil e instrumentalizar alunos para o exercício da função voluntária de ouvidores educacionais em rede ¹⁵.

➤ Programa de Educação Fiscal – tem o objetivo de promover e institucionalizar a educação fiscal para o exercício da cidadania. Além de sensibilizar o cidadão para a função socioeconômica do tributo, levar conhecimentos aos cidadãos sobre administração pública, incentivar o acompanhamento pela sociedade da aplicação dos recursos públicos e criar condições para uma relação harmoniosa entre Estado e o cidadão ¹⁶.

➤ Atualmente a Educação Fiscal no Estado do Amapá vem apresentando uma evolução significativa quanto ao número de escolas atingidas pelo Programa, com o apoio de instituições parceiras como o SERPRO/AP, que em todos os cursos à

¹⁵ www.esip.ap.gov.br.

¹⁶ www.sefaz.ap.gov.br).

distância nos têm favorecido com o seu laboratório de informática para acesso ao curso, viabilizado pela ESAF ¹⁷.

Os projetos elencados acima abordam um trabalho integrado para dar dimensão e visibilidade ao desenvolvimento da democracia no Amapá, por meio da promoção e fortalecimento de ações de organizações em prol da educação para a cidadania a fim de consolidar a democracia junto aos estudantes.

¹⁷ www.sefaz.ap.gov.br).

4 A MATEMÁTICA E O ATO DE EDUCAR PARA A CIDADANIA: A PESQUISA-AÇÃO

A presente seção tem por escopo apresentar uma proposta de ação de educação política na escola, a partir dos ditames contidos nos PCN, que estabelecem os eixos dos temas transversais, quais sejam, aqueles que perpassam o cotidiano do aluno, que integram a realidade de cada um, a serem desenvolvidos, por meio da interdisciplinaridade. Tem como enfoque principal a educação matemática, considerando a formação e atuação profissional desta pesquisadora como professora de matemática na rede pública estadual.

A ideia é apresentar meios de abordagem de temas inerentes à política e cidadania, a serem desenvolvidos em sala de aula, a partir da contextualização dos conteúdos com a prática, ou seja, demonstrando que a matemática não é só um conjunto de conceitos, teoremas, axiomas e fórmulas destacadas da realidade, mas que está relacionada com cotidiano, que o surgimento de cada tema adveio da necessidade humana.

A proposta é que o aprendizado ocorra de forma dialógica, onde os conteúdos matemáticos sejam contextualizados através de temas relacionados à cidadania e assim possam ser mais bem assimilados, já que serão apresentados com uma utilidade social, concreta e não meramente tecnicistas ou isolados da realidade do aluno. Ao mesmo tempo, a disciplina funcionará como instrumento para a execução da política de educação para a cidadania em sala de aula, com possibilidades de desenvolver o senso crítico e participativo do aluno.

4.1 Exercitar a Matemática e Aprender Política: uma proposta de atividades com alunos do ensino fundamental II

A condução da disciplina matemática carece de uma ressignificação, pois muito já se avançou em várias áreas do conhecimento, porém, a educação matemática, na maioria das vezes, continua sendo ministrada da mesma forma há décadas. Entretanto, os cursos de licenciatura em matemática trazem conteúdos que indicam para o lado técnico, para o aspecto cognitivo, mas não esclarecem o papel do professor de matemática diante das questões sociais e da realidade do aluno.

É de significativa importância estabelecer conexões entre o saber matemático e a ação política, crítica e transformadora, já que todo conhecimento historicamente produzido pela humanidade advém de uma necessidade, o que não é diferente com a matemática.

Conhecer o contexto, a finalidade com que surgiram os conteúdos matemáticos proporcionará o conhecimento fático de determinada realidade, além de subsidiar as argumentações para que ocorram as intervenções na sociedade. Isso é fazer política: saber argumentar sobre qualquer tema, agir sabendo o porquê das coisas e não sendo meros repetidores de uma aula alheia às questões sociais.

A aula de matemática pode e deve demonstrar que os conhecimentos ali discutidos estão relacionados com as demandas sociais existentes, com o que acontece nas vidas dos alunos, professores e todos os demais atores que compõem a comunidade escolar.

Fazendo uma conexão entre a educação matemática com o ato de alfabetizar, ação sobre a qual Paulo Freire se dedicou, que aliás deve ser aplicada a toda e qualquer área do conhecimento, coloco aqui uma lição valiosíssima extraída do livro *Educação Como Prática da Liberdade*, no seguinte trecho: “a alfabetização e a conscientização jamais se separam (...) enfim todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1983, p. 6).

A abordagem da matemática através de fatos comuns à vida em sociedade constitui um fator de grande importância para um melhor entendimento dos conteúdos, do porquê deles, aumentando as condições de uma intervenção crítica por eles na sociedade em que vivem.

A matemática tem sim muito a contribuir, porém será um caminho árduo, pois implica em quebra de paradigmas, de desconstrução social e, principalmente, em sair da zona de conforto. Fazer da prática pedagógica, em especial do professor de matemática, um movimento social, político e cultural será um desafio gigante.

Cabe aqui uma breve remissão quanto à dialética no processo de ensino, considerando a relação entre teoria e prática educacional, cuja reflexão favorece a análise das políticas educacionais pertinentes, considerando as transformações propiciadas tanto ao aluno quanto ao professor, mas que deve ir mais além do que o simples estabelecimento de relação teoria e prática.

A dialética na educação ocorre e obtém êxito quando o conteúdo ensinado corresponde às expectativas do educando, interagindo com o mundo e com a realidade social, no instante em que os conceitos científicos orientam os espontâneos e constituem o conhecimento verídico pronto para ser utilizado na vida. O processo dialético na educação tem por princípio a mudança de paradigmas tanto do educador como do educando, ninguém é o mesmo depois de ter aprendido ou ensinado algo. Este conceito de dialética de Saviani concerne ao de Karl Marx (SILVA, 2016, p. 2).

A ideia é desmistificar o fato de que o professor de matemática deve estar alheio à formação humana do aluno, que a disciplina está revestida pelo paradigma da racionalidade técnica e da neutralidade, constituindo obstáculos para a efetivação de políticas educativas

direcionadas para a educação para a cidadania na escola. Vieira (2020) entende que a matemática escolar vai além da dimensão cognitiva e da repetição de conceitos estáticos e defende a perspectiva de formação de atuação fundamentada na Educação Matemática em Direitos Humanos (EMDH), que aqui traremos para a educação política como forma de consolidar a prática da cidadania e da democracia, o que envolve, também, a educação para os direitos humanos.

Diante de todas essas questões, é importante retomarmos a abordagem acerca da formação de professores, fator determinante para que estes trabalhem, satisfatoriamente, a educação política na escola, aliando-a aos conteúdos da disciplina, posto que “ensinar pressupõe que se saiba como o conhecimento é alcançado pelos alunos” (SILVA, 2016, p. 3).

Neste sentido, é inegável a importância do conhecimento da história da matemática, como forma de despertar no aluno maior interesse pela área, na medida em que proporciona elementos fáticos e, conseqüentemente, uma explicação lógica aos conteúdos, relacionando o seu desenvolvimento a um contexto histórico, facilitando assim um aprendizado bem mais consciente e não automatizado (SILVA, 2016).

Interessa à criança, ao jovem e ao aprendiz em geral aquilo que tem apelo às suas percepções materiais e intelectuais mais imediatas. Por isso é que proponho um enfoque a situações mais imediatas (D'AMBROSIO; UBIRATAN, 2001, p. 31, apud SILVA, 2016, p. 5).

O olhar sobre a educação, quando se trata da formação de professores e as suas condições de trabalho revela uma demanda importante da sociedade, considerando os vários grupos sociais e as pressões que os mesmos exercem, face aos novos ordenamentos estruturais da atualidade.

As políticas de formação inicial de professores têm por ponto de referência o papel da escola nas sociedades contemporâneas, conforme a atuação dos professores nessa conjuntura.

A ausência de temas que abordam uma dimensão política, que vai além dos aspectos cognitivos, na formação de professores é ainda mais latente nos cursos de formação inicial de professores no âmbito da educação matemática. Culturalmente, acredita-se que o professor de matemática deve atuar com vista exclusiva aos objetivos da disciplina nas escolas, é como se o professor de matemática estivesse isento de participar da formação humana dos estudantes.

Neste ponto, é crucial levantarmos a bandeira de que a neutralidade do professor não constitui uma prática salutar no contexto educacional, é preciso sim demonstrar como se pensa e age diante das questões políticas, sociais, econômicas e culturais, desde que não se

imponha aos alunos convicções ideológicas, devendo ser dado a eles, inclusive o direito de se opor a determinado posicionamento, tendo o respeito por base de toda a prática pedagógica. Lógico que, para isso, o professor deverá ter um conhecimento sólido para assim poder argumentar bem e sustentar perante os alunos.

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão (FREIRE, 1983, p. 12).

Ainda no pensar de Paulo Freire, destacamos um trecho do livro *Educação e Mudança*, como forma de reflexão acerca da neutralidade diante das situações que interferem diretamente na vida em sociedade:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um "compromisso" consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, 1985, p. 19).

O desenvolvimento de uma educação política demanda a prática de uma educação libertadora, capaz de garantir a sensibilização que busquem mudança de mentalidades, valores e comportamentos, é educar para o empoderamento, possibilitando o avanço individual, conforme a dinâmica social e a vida pública (CANDAU; SACAVINO, 2013). É desenvolver a capacidade de questionamento crítico frente às situações de injustiças, às relações de poder e à mudança social, no sentido de capacitar os sujeitos para o processo de tomada de decisões.

No contexto da educação política, a matemática pode ser identificada como uma ferramenta a serviço do processo de democratização e de conhecimento de assuntos que demandam noções de política e cidadania, tudo por meio da experimentação de atividades que abordem os conteúdos específicos numa proposta pedagógica pautada na educação para a cidadania. Os conhecimentos promovidos em sala de aula visam transformar o modo que o aluno enxerga e pensa questões sociais, políticas, culturais e econômicas.

A matemática é, nas palavras de D'Ambrosio (2011), "resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana". Por isso, a educação política, o educar para a cidadania se amolda ao ensino da matemática.

A BNCC prevê a exploração de conteúdos de temas "contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (BRASIL, 2017, p. 19). Esta abordagem vem no seguinte texto:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990¹⁶), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997¹⁷), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012¹⁸), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009¹⁹), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003²⁰), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012²¹), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004²²), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010²³). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p. 19).

Ao tratar da área de matemática no ensino fundamental, o documento assim dispõe:

O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais.

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos (BRASIL, 2017, p. 263).

Veja-se que o trabalho dos temas transversais, no qual a educação política está inserida, não vem previamente delineado, nem tampouco com abordagem pré-estabelecida, assim como os conteúdos curriculares ordinários. Entretanto, ao se analisar as competências específicas da matemática, previstas na BNCC, podemos verificar o quanto se propõe relacionar a disciplina com a compreensão e atuação do educando na vida em sociedade, senão vejamos:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de

construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (BRASIL, 2017, p, 267)

Assim, na linha já preconizada na BNCC e demais documentos norteadores da educação no Brasil, considerando que os sistemas, as redes de ensino e as escolas são incumbidos de desenvolver temas relacionados à formação cidadã, é que se propõe, aqui, uma proposta de trabalho de conteúdos matemáticos contextualizados com temas de educação para a cidadania, para serem trabalhados em sala de aula.

As aulas serão introduzidas através de matérias jornalísticas, artigos, pesquisas acadêmicas, vídeos e outras formas de comunicação que levantem temas que abordam questões sociais e políticas. Em seguida, haverá exposição do conteúdo de matemática pertinente, relacionando-os com as temáticas suscitadas nos materiais utilizados inicialmente.

A análise e avaliação dos processos formativos serão realizadas através de registro escrito dos participantes, filmagens, fotos e questionários aplicados após as aulas.

O Quadro a seguir traz uma proposta de temáticas contextualizadas em educação política, cidadania e democracia em relação a alguns conteúdos curriculares de matemática, a serem aplicadas em turmas do nono ano do Ensino Fundamental. A escolha dessas turmas se deve ao fato de que, nesta fase do ensino, os conteúdos curriculares utilizados já são de conhecimento prévio dos alunos.

Quadro 6 - Proposta de aulas de Matemática com Educação Política

TEMÁTICAS EM EDUCAÇÃO POLÍTICA	ABORDAGENS	CONTEÚDOS MATEMÁTICOS CURRICULARES	METODOLOGIA	OBJETIVOS
Noções de Democracia	<ul style="list-style-type: none"> - Definição - Características - modelo de Dahl (2015) - Índices da democracia 	<p>Noções de Estatística</p> <p>Análise de gráficos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do tema Democracia; - Roda de conversa; - Esclarecimento sobre os índices da democracia; - Apresentação dos dados colhidos nos 3 últimos anos, segundo o The EconomistIntelligen ceunit – EIU. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os gráficos com os índices da democracia no Brasil; - Relacionar o gráfico com os dados apresentados; - Interpretar os gráficos
Sistema Eleitoral	<ul style="list-style-type: none"> -Eleições majoritárias Funções do poder executivo; Funções do poder legislativo (senadores; - Eleições proporcionais Funções do poder legislativo (vereadores, deputados estaduais e deputados federais); - Participação feminina nas eleições. 	<p>Operações básicas;</p> <p>Expressões numéricas;</p> <p>Razão e proporção;</p> <p>Construção de gráficos e tabelas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do tema: Eleições (noções gerais); - Demonstração de dados das 2 últimas eleições para os cargos majoritários e proporcionais; - Apresentação de matérias jornalísticas acerca da participação feminina nas eleições; - Roda de conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar as 4 operações básicas e expressões numéricas para cálculo de vagas para eleições proporcionais; - Relacionar a representatividade feminina na política através da razão e da proporção; - Construir gráficos e tabelas com os dados apresentados.

Fonte: Elaborada pela autora/2022.

Importante destacar que as abordagens das temáticas em Educação Política não se esgotam nos termos da presente proposta, afinal, a matemática é uma ciência que surgiu das necessidades humanas e tem aplicação prática neste contexto. E sendo a política parte intrínseca da vida em sociedade, é possível relacionar os conteúdos curriculares com diversas outras vertentes da educação para a cidadania, apresentando demonstrações de que a matemática não cuida de situações abstratas, mas explica e ajuda na compreensão de fatos cotidianos.

4.2 A Pesquisa-Ação

Antes de iniciar a demonstrar os resultados obtidos com a pesquisa-ação realizada, entendo ser pertinente trazer um breve relato sobre os caminhos percorridos até a sua finalização.

Sabemos que o fazer científico não constitui uma tarefa fácil, dadas as limitações e obstáculos de toda ordem que sempre afligem o pesquisador em maior ou menor grau. Um dos fortes obstáculos normalmente relatado é o acesso para entrada em campo, considerando os receios causados, já que será um trabalho que poderá ensejar em algum tipo de avaliação daquele contexto (PAULA; JORGE; MORAIS, 2019)

Neste sentido, a pesquisa aqui apresentada também incorreu em percalços, mormente por se passar em ambiente escolar, agravado quando da exposição do objeto de estudo, a saber, a formação para política e cidadania na escola, onde constatou-se certa apreensão por parte dos gestores, técnicos e professores. Assim, teve-se acesso negado ou ignorado em algumas instituições de ensino do Estado, acarretando atraso e mudanças no estudo, que teve que ser adaptado e até mesmo reformulado.

Inicialmente, buscava-se abranger um maior número de turmas e escolas para a aplicação das aulas, porém, pelos fatores acima expostos, aliado ao pouco tempo disponível, visto que a ação ocorreu no segundo semestre de 2022, que contou com eventos como eleições gerais e jogos da copa do mundo, ficou-se restrito à Escola Estadual Edgar Lino da Silva, sendo possível pelo fato de já ter trabalhado neste local, dispondo assim de melhor acesso junto à respectiva gestão.

Feitos estes esclarecimentos, passamos a interpretação dos dados e as informações construídas no decorrer da pesquisa para analisar a aplicabilidade das aulas de matemática sob o viés da educação para a cidadania.

A ação consistiu na aplicação de uma aula, planejada (APÊNDICE B), com os seguintes objetivos: trabalhar a leitura, interpretação e representação de dados em gráficos e textos, através das pesquisas eleitorais e explorar as operações básicas e porcentagem para explicar o cálculo de vagas para eleições proporcionais e majoritárias. Ressalte-se que os conteúdos foram selecionados, conforme a orientação curricular da disciplina matemática inerente às turmas submetidas à ação, contextualizando-os com os temas relacionados à educação para a cidadania.

A atividade ocorreu no período de agosto a outubro do ano de 2022 e no final os alunos foram convidados a responder a um questionário (APÊNDICE A), no qual todas as questões foram tabuladas, analisadas e discutidas.

Inicialmente, foi solicitado o consentimento da Diretora da escola escolhida, no qual foi submetido o plano de aula para análise do respectivo corpo técnico e da professora titular da disciplina nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II.

Após realizada a atividade na sala de aula com um trabalho envolvendo a leitura, interpretação e representação de dados em gráficos e textos, através das pesquisas eleitorais, assim como o cálculo de vagas para eleições proporcionais e majoritárias, foi aplicado um questionário com quinze questões, em que todas serão analisadas adiante.

Assim, esta pesquisa teve como escopo principal situar a matemática como um instrumento de aplicação da política de educação para a cidadania e as suas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, mediante um processo de avaliação e reflexão da prática pedagógica proposta.

Vale ressaltar que a ação foi planejada, considerando que, embora a educação para a cidadania já constitua uma pauta das políticas públicas educacionais, a sua implementação ainda não constitui uma realidade generalizada, principalmente dentro da disciplina de matemática, por isso, viu-se a necessidade da elaboração de uma proposta de trabalho inicial, a fim de verificar suas possibilidades e os desafios para a respectiva efetivação no cotidiano escolar.

O público-alvo foi de 42 alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Edgar Lino da Silva na cidade de Macapá no Estado do Amapá.

A atividade foi realizada em sala de aula, em horários planejados junto à direção da escola e professores das turmas. Ressalta-se que foram necessárias 03 horas/aulas com 50 minutos cada encontro, para explanações teóricas, construção de pesquisas, reuniões de orientação.

A construção da intervenção teve por fundamento a ideia de interdisciplinaridade, contemplando temáticas que permeavam o momento histórico e político vivenciado, permitindo o aprofundamento do entendimento dos fatos sociais, associados aos conteúdos curriculares da disciplina, de forma a demonstrar a sua utilização em situações concretas.

Os conteúdos curriculares selecionados foram: operações fundamentais; razão e proporção; porcentagem e noções de estatística. As temáticas da educação para a cidadania associadas a estes conteúdos foram: sistema eleitoral para os cargos majoritários e proporcionais e pesquisas eleitorais.

Assim, após a conversa inicial, que buscou sensibilizar os alunos acerca da importância da matemática e da política no nosso cotidiano, foi dado início à aula programada. Foi feita então uma breve revisão sobre operações fundamentais em expressões numéricas, razão e proporção e porcentagem, vez que os referidos conteúdos já haviam sido estudados por eles.

Como forma de aplicação destes conteúdos, foi perguntado se alguém sabia como são ocupadas as vagas para os cargos de deputados e vereadores, pois nem sempre aquele que teve mais votos é eleito. Nenhum deles tinha noção dos cálculos relacionados a conceitos como quociente eleitoral e quociente partidário. Então, foram contextualizadas as informações do próprio Tribunal Superior Eleitoral (TSE), oportunidade que possibilitou abordar questões sobre a votação para os Poderes Executivo e Legislativo, distinguindo eleição majoritária e eleição proporcional.

Em seguida, foram demonstrados alguns conceitos e noções de estatística e, como forma de aplicação, sendo este um conteúdo novo para as turmas, constante na respectiva previsão curricular. Utilizaram-se as pesquisas eleitorais divulgadas para os cargos de Governador, Senador e Presidente da República no primeiro e segundo turno, que foram comparadas com os resultados oficiais das eleições de 2022. Estes dados foram levados impressos, obtidos em sites oficiais e fontes jornalísticas confiáveis.

A prática interdisciplinar apresentada permitiu a ação ativa dos sujeitos, que ocorreu pela realização das atividades propostas, onde os alunos foram colocados como protagonistas, sendo instigados a pensar, por exemplo, na finalidade da realização de pesquisas eleitorais; no significado sobre o fato de um candidato está com certa porcentagem de intenção de voto; na verificação da margem de erro, em comparação com os resultados obtidos; nas causas de possíveis migração de votos entre candidatos e outras possibilidades que foram levantadas por eles, a partir do conhecimento matemático obtido e pelo aprofundamento dos fatos sociais abordados.

Os intentos buscados pelos resultados da ação intervencionista foram verificados por ocasião da observação participante e na avaliação, que é a terceira etapa para concretização da pesquisa-ação, momento de fazer as análises, interpretações e conclusões para avaliar se os objetivos propostos foram cumpridos (Richardson & Rodrigues, 2013). Para a avaliação da ação, fez-se um questionário para verificar as impressões dos alunos participantes quanto à ação e às atividades vivenciadas, o que possibilitará a análise do plano de trabalho proposto, no que tange a sua aplicabilidade no cotidiano escolar, pela disciplina de matemática, como um dos instrumentos para a implementação da política de educação para a cidadania em sala de aula.

Este trabalho é de cunho acadêmico e como pesquisadora, todas as normas éticas que estão incluídas no cumprimento dos princípios determinados pelo trabalho científico envolvendo pessoas, foram realizadas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa, não tiveram seus nomes identificados e sem qualquer prejuízo para os mesmos, respeitando o direito de privacidade e garantindo que as informações prestadas não serão utilizadas para outra finalidade, de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (ANEXO D).

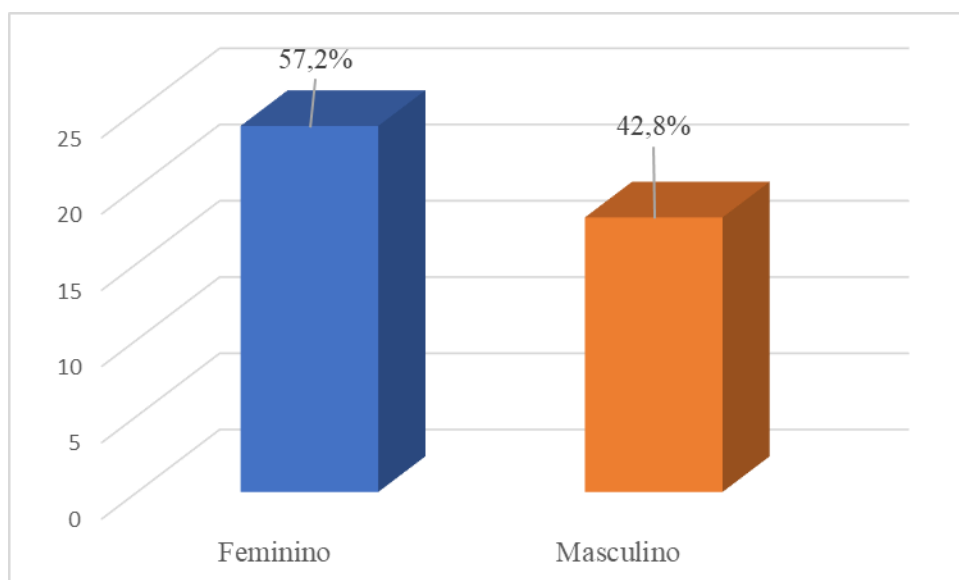
Informa-se que foi utilizado pela pesquisadora o termo de autorização da pesquisa (ANEXO B) e de uso de imagem dos alunos, cujo documento é assinado pelos pais no ato da matrícula (ANEXO C), para garantir a confidencialidade e a privacidade.

4.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

As questões 1 e 2 do questionário estão relacionadas ao sexo e idade dos alunos participantes.

A caracterização dos alunos pesquisados revela que a maioria pertence ao sexo feminino (57,2%), contra (42,8%) pertencentes ao sexo masculino. Como pode ser verificado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição de alunos por sexo



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

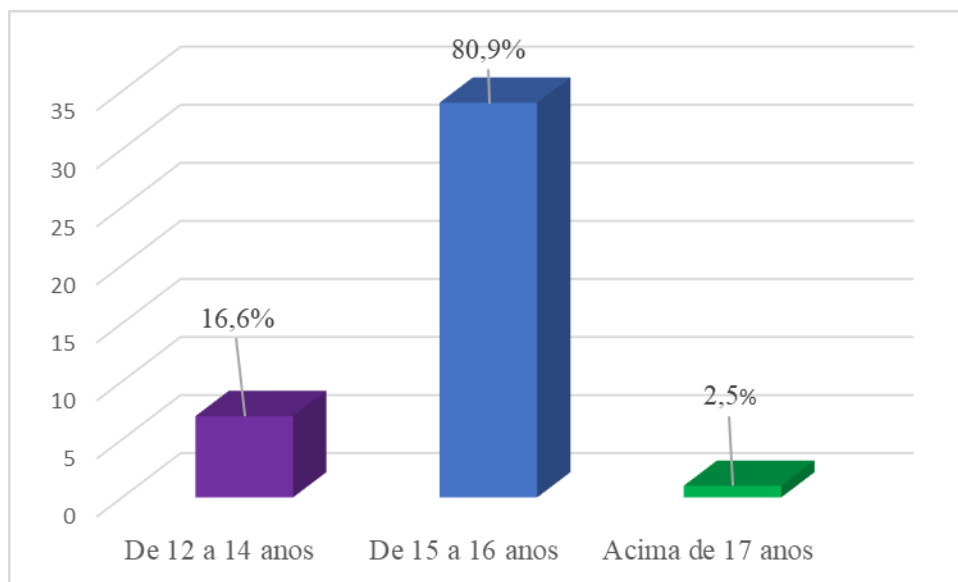
Diante dos resultados, o fato da maioria dos discentes pertencerem ao sexo feminino segundo Carvalho (2012), não deve ser compreendida apenas como simples dados numéricos, porém, como condição sócio-histórica indicando que no passado a educação da mulher se

restringia às prendas domésticas, ou seja, a uma educação voltada preferencialmente no lar, onde a grande maioria era analfabeta. Contudo, atualmente esta situação se modificou profundamente, razão pela qual não apenas nas Escolas de Ensino Fundamental, mas também nas Universidades se visualiza uma maioria de mulheres que buscam sua educação.

Outrossim, com base na estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), nascem mais meninas do que meninos, o que contribui para esse percentual ser maior.

Em relação à idade, no presente estudo houve a predominância entre 15 a 16 anos com (80,9%) de acordo com o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição de alunos por idade



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

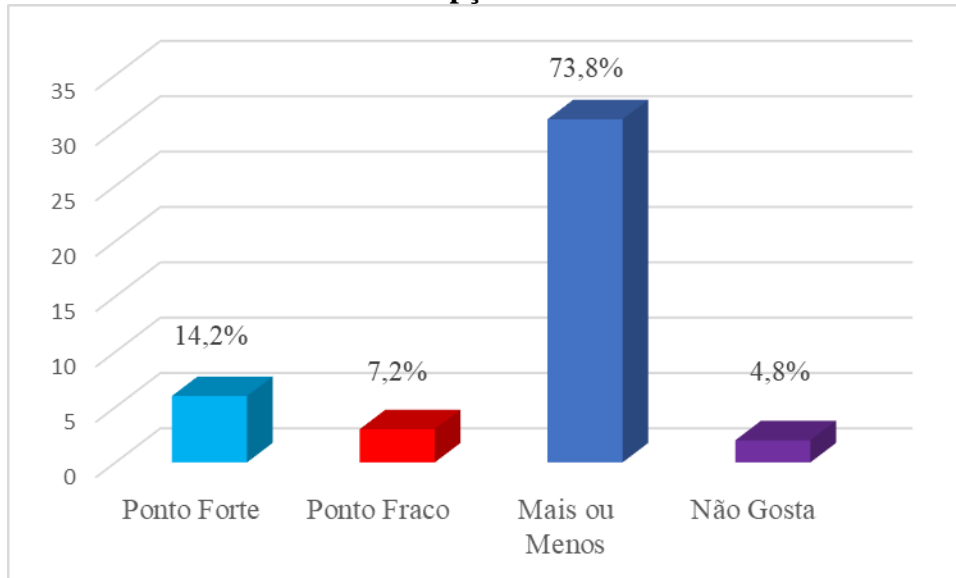
Nota-se, pela faixa etária predominante na pesquisa, divergência com o estabelecido na legislação educacional, a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece para os anos finais do Ensino Fundamental, a faixa etária de 11 a 14 anos de idade (BRASIL, 2006).

Assim, os dados nos indicam a prevalência de alunos (as) com uma faixa etária acima de 14 anos de idade, o que nos motiva a deduzir que ainda ocorre de modo acentuado o acesso tardio à Escola, além da repetência escolar, o que pode gerar um índice de defasagem idade/ série (MELLO, 2015).

4.2.2 O ensino da matemática e a política de educação para a cidadania: percepção dos alunos

A questão 3 tem o intuito de saber a percepção dos alunos pesquisados acerca da disciplina, através da questão: para você a matemática é: as respostas apontam, como predominância, a alternativa "mais ou menos".

Gráfico 3 - Percepção sobre a matemática



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

Percebe-se que a Matemática é uma ferramenta indispensável em várias vertentes do conhecimento e, por isso, sua compreensão entre os estudantes é de extrema importância. Entretanto, em vista disso, se constata, ao longo dos anos, um certo descontentamento em torno da aprendizagem da mesma, por parte dos alunos, cuja situação pode ser identificada por avaliações, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (PACHECO; ANDREIS, 2018).

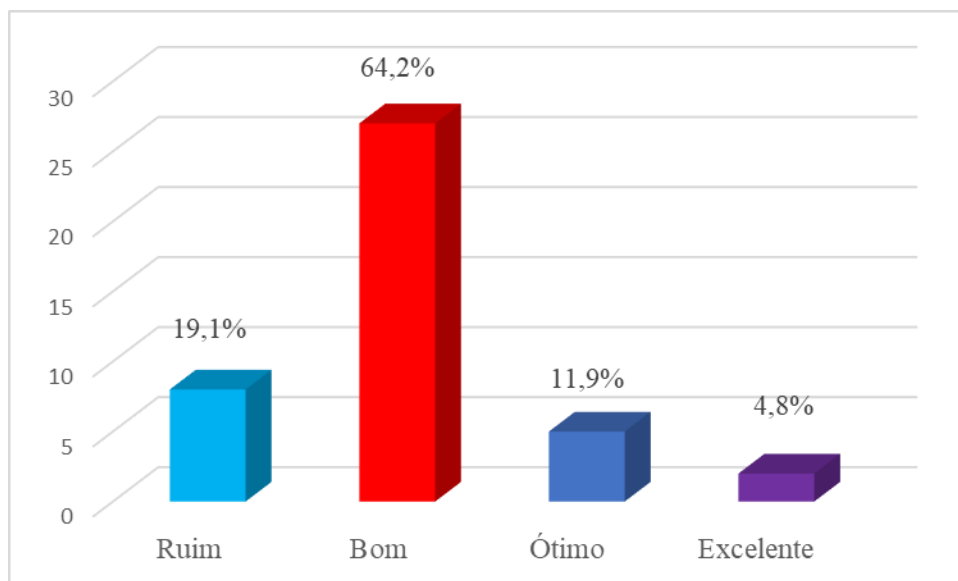
Dessa forma, os dados acima no Gráfico 3 sugerem uma certa repulsa e indiferença a essa disciplina, o que conseqüentemente, pode acarretar dificuldades ainda maiores com o passar dos anos escolares. É o que preceitua os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática para o Ensino Fundamental:

O ensino de Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende: de um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 15),

Com base na citação, é complexo identificar os motivos que fazem com que os alunos apresentem dificuldades nessa disciplina, uma vez que podem ter origem nas questões metodológicas inadequadas, professores mal qualificados, infraestrutura escolar insuficiente e/ou relacionadas a alunos que apresentam bloqueios decorrentes de experiências negativas. É o que Brum (2013), pontua sobre as dificuldades que podem estar relacionadas a fatores externos e internos ao processo de ensino que acabam prejudicando de forma direta ou indireta a aprendizagem.

A questão 4 pergunta como foi ter trabalhado com dados e a análise e interpretação de pesquisas eleitorais em sala de aula, onde 64,2% dos alunos consideraram bom, o que denota a importância do professor abordar a vivência de maneira reflexiva, crítica e contextualizada à temática das eleições, que no momento da ação tinha acabado de ocorrer no país.

Gráfico 4 - Avaliação do trabalho de análise e interpretação de dados e pesquisas eleitorais



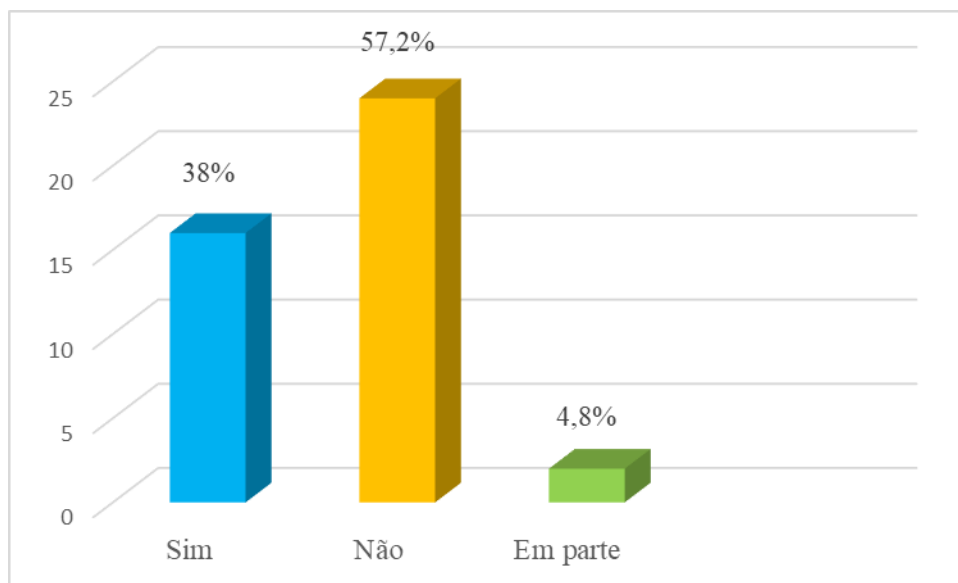
Fonte: Pesquisa de campo/2022.

Diante dos resultados, evidencia-se que a sala de aula é o espaço ideal para ensinar e aprender muito além de um material didático. A BNCC traz em seu bojo as orientações acerca das competências e habilidades a serem desenvolvidas no educando, assim como pelos próprios objetivos da Educação descrito na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, onde descreve os três compromissos principais da Educação no país: “atingir o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988, p. 55).

Sendo assim, Bicudo (2009) coaduna com o dispositivo, citando uma das finalidades da Educação Matemática “é fazer com que o estudante construa, por intermédio do conhecimento matemático, valores e atitudes de natureza diversa, visando a formação integral do ser humano e, particularmente, do cidadão, isto é, do homem público”. É possível entender dessa concepção que o ensino de matemática deve voltar-se para a formação e desenvolvimento do aluno, priorizando a educação para a cidadania, em conformidade e adequação às transformações que ocorrerem no mundo do trabalho na relação entre causa e efeito da globalização econômica e do mercado.

À questão 5 interessou saber sobre os participantes gostarem e entenderem de política, onde 57,2% referenciam que não, o que mostra um perfil estudantil de que não se discutir política pode levar ao fim do pensamento contraditório e se tornar terreno fértil para discursos vazios (WILLINGHAM, 2011).

Gráfico 5 - Percepção sobre gostar e entender de política



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

Depreende-se que os debates políticos deveriam estar presentes em todos os momentos da vida seja familiar, social e escolar de cada indivíduo para que o aprendizado seja crescente e baseado nos argumentos com sustentação teórica e prática.

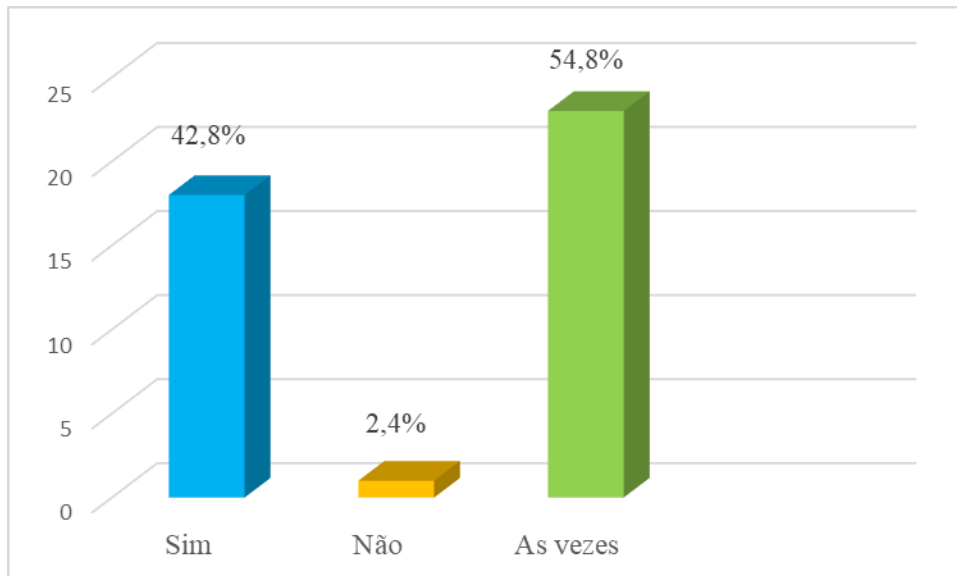
No contexto escolar, de modo específico, para Ivenicki (2019), instruir a população com educação política só resultam em pontos positivos, pois é fundamental formar cidadãos mais engajados com a política e com o desenvolvimento de sua cidade, para que participem ativamente de discussões de temas importantes, como zoneamento, orçamento, saúde, segurança, transporte coletivo e outros. Ademais, é relevante citar que a educação política vai

contribuir com uma sociedade mais democrática, com mais conhecimento e maior participação popular (PINTO; DIAS 2018).

Foi perguntado aos alunos, na questão 6, se eles têm interesse nas aulas de matemática, onde 54,8% disseram que às vezes, onde alguns comentaram que sentem dificuldade em acompanhar os conteúdos. Para contrapor esse resultado, pontua-se sobre a Educação Matemática, que objetiva desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico para melhor aprendizagem dos discentes (D'AMBRÓSIO, 2012).

Em síntese, é de se refletir que o papel do professor é o de diversificar suas aulas, utilizando métodos ou técnicas que possam priorizar os aspectos elementares do contexto do aluno, para que se sintam com mais interesse na disciplina em comento.

Gráfico 6 - Interesse nas aulas de matemática

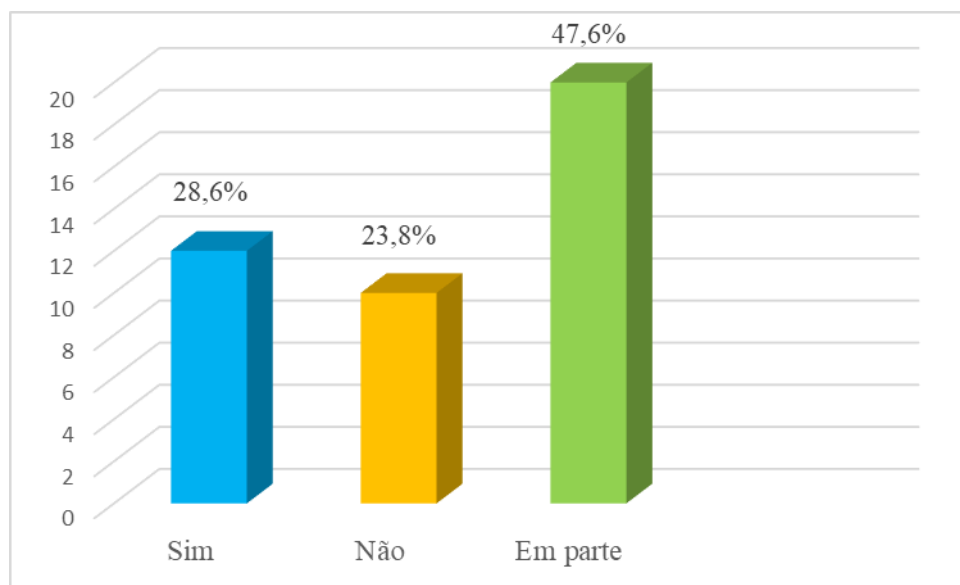


Fonte: Pesquisa de campo/2022.

Em que pese não ser possível fazer generalizações, o percentual apresentado no Gráfico 6 reforça o entendimento de que os professores possuem uma função meritória e relevante no processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de estarem bem próximos aos alunos em uma interação onde é possível identificar as dificuldades e assim poder conduzir suas aulas buscando suprir as necessidades encontradas, com estímulos aos alunos, que possa desencadear e aprimorar o conhecimento, isto é, “a atuação dos professores deve caminhar no sentido de proporcionar atividades e situações de aprendizagem que permitam aos alunos o desenvolvimento de conceitos e de processos que estimulem a capacidade de resolver problemas” (REDLING, 2011, p. 19).

Foi perguntado aos alunos, na questão 7, se a forma de trabalhar a matemática apresentada na ação facilitou a compreensão do conteúdo, no qual 47,6% responderam que em parte. Este resultado ratifica o entendimento de que se torna urgente o professor desmistificar o ensino da Matemática com a união da teoria com a prática para desfazer algumas crenças e mitos que permanecem vivos nessa área de conhecimento, rompendo com os métodos tradicionais com a utilização de desenvolver metodologias diferenciadas que levem conhecimento do conteúdo com as atividades práticas (LORENZATO, 2010).

Gráfico 7 - Melhoria da compreensão do conteúdo quando trabalhado de forma contextualizada



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

Com o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, cabe dizer que existem teóricos os quais comprovam que a aprendizagem dos conceitos não ocorre pelo treino mecânico descontextualizado, ou pela exposição exaustiva do professor. Ao contrário, a aprendizagem dos conceitos ocorre pela interação dos alunos com o conhecimento. Isso implica na seguinte afirmação:

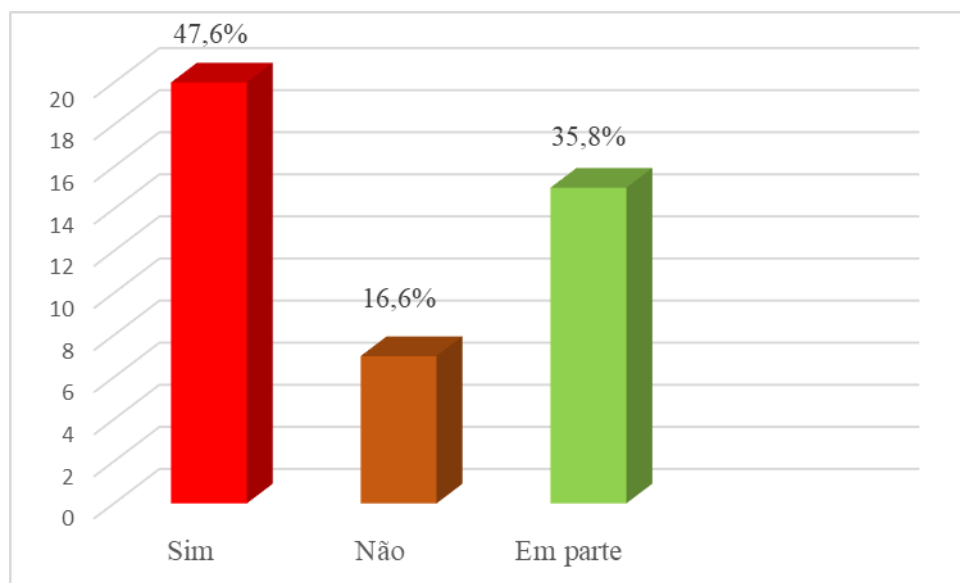
o processo de ensino constitui-se por atividades diversificadas que deverão ser organizadas pelo professor, objetivando a assimilação, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos, do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, objetivando sempre o domínio dos conhecimentos e habilidades e suas diversas aplicações (CHAGAS, 2014, p. 246).

Para tanto, deve ser dado o primeiro passo, rompendo com o modelo tradicional da educação matemática e optar por um contexto mais construtivista, no qual os alunos possam analisar um determinado problema para que, só então, passem a compreendê-lo. Aliado ao

espaço que deve ser dado pelo professor para discussões e interação continuamente com seus alunos.

Também foi perguntado aos alunos, na questão 8, se a estratégia utilizada foi suficiente para que aprendessem a relacionar dados com a realidade e tirar suas próprias conclusões, onde 47,6% disseram que sim. Para D’Ambrósio e Machado (2014, p. 74), “trabalhar com atividades contextualizadas que permitam simular a realidade na sala de aula poderá estimular e facilitar a ação comum, de modo que os estudantes possam viver em sociedade e exercer a cidadania”.

Gráfico 8 - Eficácia da estratégia utilizada quanto a aprendizagem em relacionar dados com a realidade



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

Pelos dados obtidos, ressalta-se o art. 28 da LDB que preleciona como isso pode ser feito, ao expor que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (BRASIL, 1996, p. 76).

Pelo teor da citação, entendemos que o ensino deve valorizar o cotidiano e a realidade do aluno, aliado às experiências por eles vividas, de modo a propiciar-lhes sua atuação como cidadãos; enfim, ensinar levando em conta o contexto dos estudantes.

Para D’Ambrósio e Machado (2014):

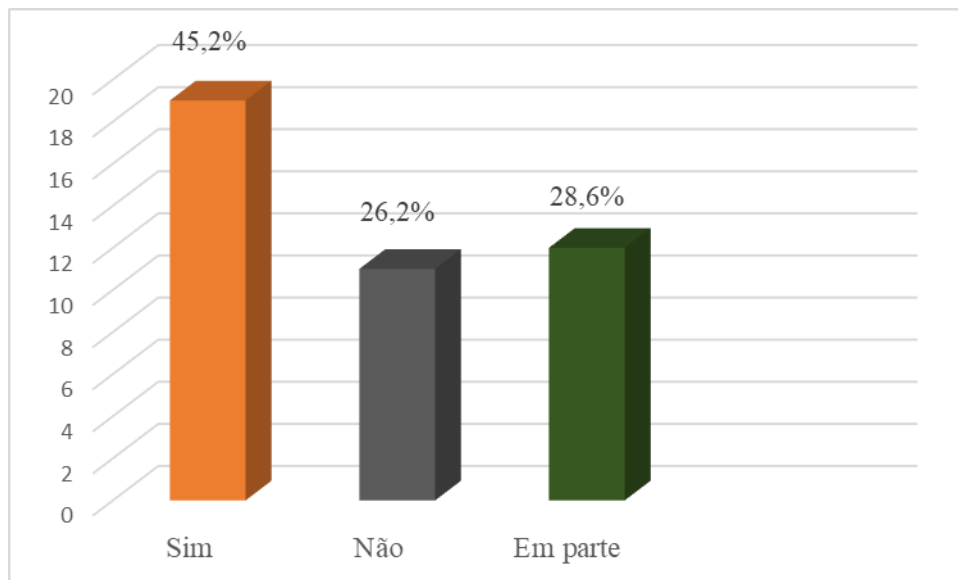
[...] o trabalho em sala de aula não é resultado apenas de conhecimento da matéria. É também importante conhecer o aluno, saber de suas expectativas e angústias, de seu comportamento fora da escola, do ambiente de sua casa e comunidade, ou seja,

conhecer o contexto social e cultural em que vive o aluno a maior parte de sua vida. (D'AMBROSÍO; MACHADO, 2014,p.75)

Diante da afirmação acima, entende-se que a Matemática deve envolver assuntos da vida social e econômica, ou seja, o estudante irá estudar a disciplina com situações da vida cotidiana como eleições, desemprego, vida social e até mesmo uma simples organização e cálculos de compras no supermercado.

A questão 9 perguntou aos alunos se eles sabiam que as temáticas sobre educação para a cidadania foram trabalhadas na aula, através dos conteúdos matemáticos com a leitura da realidade, onde 45,2% disseram que sim. No processo evolutivo das gerações, a história da matemática se fez presente de modo eficaz nas resoluções de problemas cotidianos relacionados à manutenção da vida humana. E, ainda, por entender que ela se encontra ligada às áreas do saber que permitem o existir humano em sua integridade individual e social, pode prover recursos de conhecimento para construção da realidade, à qual a humanidade pode basear-se na composição do passado para construção do cotidiano idealizando o futuro (PINTO; BUENO, 2012).

Gráfico 9 - Ciência de que as temáticas de educação para a cidadania foram trabalhadas na aula



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

Mediante os resultados, percebemos que “a educação matemática alicerçada em bases sólidas é uma chave que abre portas de uma compreensão peculiar e inerente à pessoa humana como ser único em sua individualidade e complexidade” (PINTO; BUENO, p. 22), para que tenha respaldo e discutir sobre os mais diversos aspectos complexos de convivência em sociedade.

Portanto, a educação matemática tem como um dos papéis de fundamentar os cidadãos, instrumentalizando-os com ferramentas que agreguem valor na realização de um trabalho pelos indivíduos, possibilitando-os uma formação humana respaldada em dignidade e consciência de seus papéis individuais, políticos e civis, participante no desenvolvimento do meio onde vive (ROSEIRA, 2014).

Entretanto, de acordo com a visão de D' Ambrósio (2014),

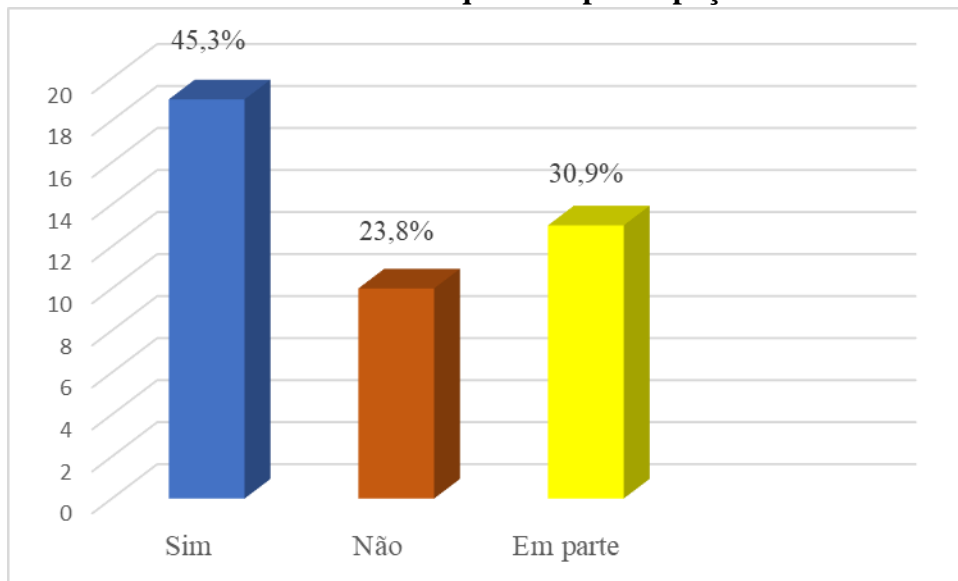
atualmente o que existe nas salas de aulas é uma matemática distante e sem contexto, direcionada a aplicação de fórmulas e regras que, de forma antagônica ao seu propósito inicial, são desenvolvidos para simplificar e diminuir cálculos dificultando seu acesso intelectual de uma significativa maioria, e faz com que a matemática, antes aplicada à vida em sua realidade, se torne privilégio de alguns poucos alunos, que em sua aprendizagem conseguiram traduzir símbolos, entender e decorar regras com suas devidas aplicações, razão pela qual foram desenvolvidos, e tornando-se sem sentido contextualizado com uma linguagem que não se traduz em realidade vivida, permanecendo oculta para uma grande maioria. (D'AMBRÓSIO, 2014,p.16)

Pautados nas palavras do autor acima, esta afirmação tem o significado de que os alunos entendem que a Matemática ocorre por meio de fórmulas sem sentido, na aplicação de regras, conceitos estáticos dos quais não se tem dúvida e/ou questionamento, sem preocupação em compreender o seu real sentido.

Contudo, Roseira (2014) reitera de maneira reflexiva sobre o uso da matemática no cotidiano, enfatizando que ela estrutura o ser humano em suas múltiplas ações na construção da realidade em obra e entendimento, na promoção do bem-estar social e dignidade humana, desvendando a realidade em problemas e soluções.

E, ainda, para o autor, a educação matemática, desde que aplicada à vida, vai nortear, desvendar, ajudar, resolver e abrir inúmeras possibilidades dentro da realidade que envolve cada indivíduo, com possibilidades deste poder caminhar com autonomia, sendo um cidadão ativo em seus direitos, deveres e responsabilidades. Logo, depreende-se que o papel da matemática neste quesito é dar o saber, a indução e as ferramentas necessárias para se alcançar objetivos individuais e/ou coletivos.

A questão 10 indaga se houve incentivo à participação de todos os alunos nas atividades propostas. O resultado predominante foi de 45,3%, que responderam sim.

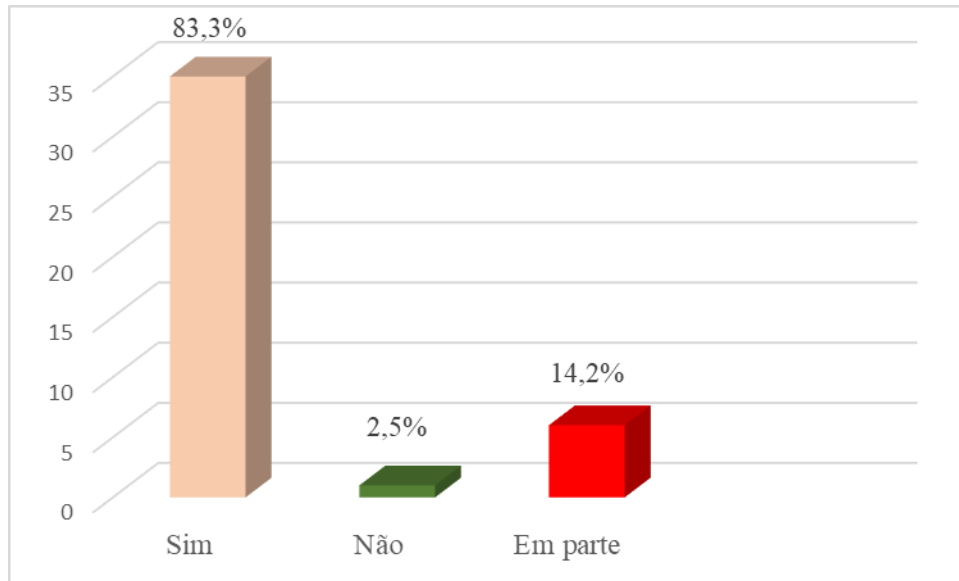
Gráfico 10 - Incentivo ao aluno quanto à participação nas atividades

Fonte: Pesquisa de campo/2022

Entende-se que a postura do professor ao priorizar a investigação, a pesquisa para estabelecer um processo que envolva o aluno em um trabalho colaborativo, leva a “uma atitude de curiosidade e maravilhamento diante de tudo que acontece em sala de aula” (ALRO; SKOVSMOSE, 2010, p. 139), daí, que o professor, neste encaminhamento, estabelece uma estratégia de facilitador das ações e descobertas dos alunos.

Diante dessas premissas, consideramos que a participação nas aulas de Matemática pode envolver o engajamento dos alunos na realização das tarefas de investigação, que envolve, primeiramente, o entendimento e a discussão dos modos de resolução, depois, as tentativas de resolução, levantamento de hipóteses, comprovação, verificação e avaliação (ALRO; SKOVSMOSE, 2010).

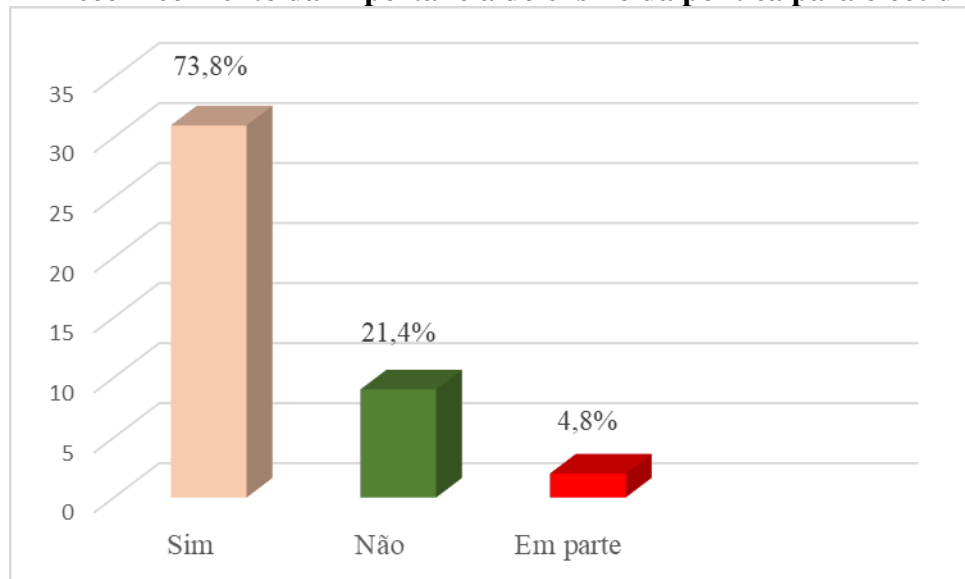
Para a questão de ordem 11: você percebeu que a Matemática não considerou somente números na explicação do conteúdo? 83,3% dos alunos participantes disseram que sim. Sobre isso, é cabível citar os PCNs no Ensino Médio (PCNEM) – BRASIL (2000) ao estabelecer que a aprendizagem Matemática deve ir além da memorização de resultados e na aquisição do conhecimento matemático, pois está relacionada ao domínio de saber fazer Matemática e de um saber pensar matemático.

Gráfico 11 - Percepção de que a aula não se restringiu somente a fórmulas e números

Fonte: Pesquisa de campo/2022.

Ainda com base nos PCNs (2000), é notório que no mundo atual as exigências mudaram, e é possível perceber que qualquer área de ensino exige alguma competência em Matemática e que para se tornar um cidadão crítico, atuante e prudente é preciso compreender conceitos e procedimentos matemáticos. Assim, a Matemática tem duas finalidades: formativa, auxilia no desenvolvimento de pensamento e aquisição de atitudes; e instrumental, pois é composta por um conjunto de técnicas e estratégias que podem auxiliar outras áreas do conhecimento.

A questão 12 indaga se os alunos participantes consideram importante o ensino da política para a vida cotidiana. 73,8% dos alunos disseram que sim. Este resultado demonstra que o processo de reflexão proposto alcançou seu intento, uma vez que, ao iniciar a ação, durante a roda de conversa, foi feita a mesma pergunta, porém, poucos responderam que sim. Após a argumentação sobre a presença da política em quase todas as nossas relações sociais e econômicas e, principalmente, após a aula onde o conteúdo foi contextualizado com questões relativas à política e cidadania, a percepção foi outra.

Gráfico 12 - Reconhecimento da importância do ensino da política para o cotidiano

Fonte: Pesquisa de campo/2022.

O distanciamento da política, muitas vezes, é reflexo da crença de que os cidadãos comuns - a saber os que não participam de atividades que demandem de posicionamento político claro - estão isentos deste tipo de conhecimento, aliando-se ainda o descrédito face aos detentores de cargos eletivos, o que pode ser confirmado por diversas pesquisas que avaliam a confiança em políticos e instituições (COSSON, 2010).

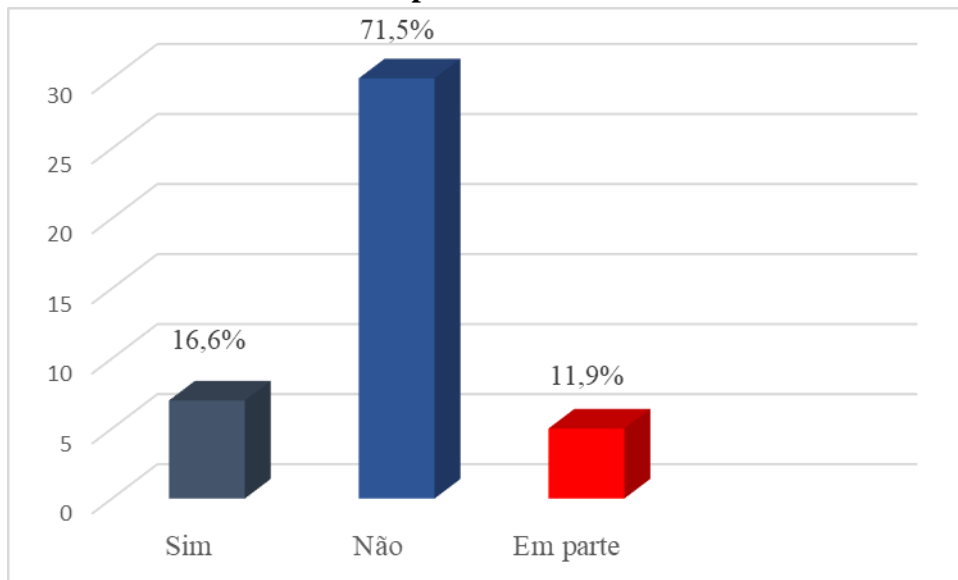
"Todavia, se vivemos a política porque não reconhecemos como política o que fazemos? Para essa pergunta há muitas respostas. As mais populares atribuem ao governo, ou à esfíngica figura do sistema, o desinteresse e até mesmo a interdição a tal consciência e reconhecimento. Em nossa perspectiva, uma resposta imediata é que a política não faz parte de nosso processo educativo, porque não temos o letramento político como uma das funções básicas da escola" (COSSON, 2010, p. 14)

Entretanto, em termos práticos, mesmo com as previsões legais, os poucos projetos e programas de educação para a cidadania já mencionados anteriormente, tanto em nível nacional quanto local, ainda se faz necessário (re)pensar a prática democrática e sua viabilidade concreta no contexto escolar, junto aos métodos e técnicas que podem ser utilizados na educação matemática (COSTA, 2012).

Diante da fundamentação legal, que traz a lume o art. 205 da CF/88, é possível dizer que cabe à escola consolidar sobre a importância da temática relativa à Cidadania, entendendo que a consciência política e cidadã se efetiva no exercício de sua prática, com fundamentação basilar construída, com o intuito de formar cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos políticos, a fim de que possa exercer e exigir o que lhe é negado, assim como fomentar para uma sociedade mais ativa politicamente.

A questão 13 indagou aos alunos se eles já tiveram aulas de Matemática onde fossem abordados temas sobre cidadania e política, no qual os resultados mostram que não, com um percentual de 71,5%.

Gráfico 13 - Participações anteriores em aulas de matemática com abordagens sobre política e cidadania



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

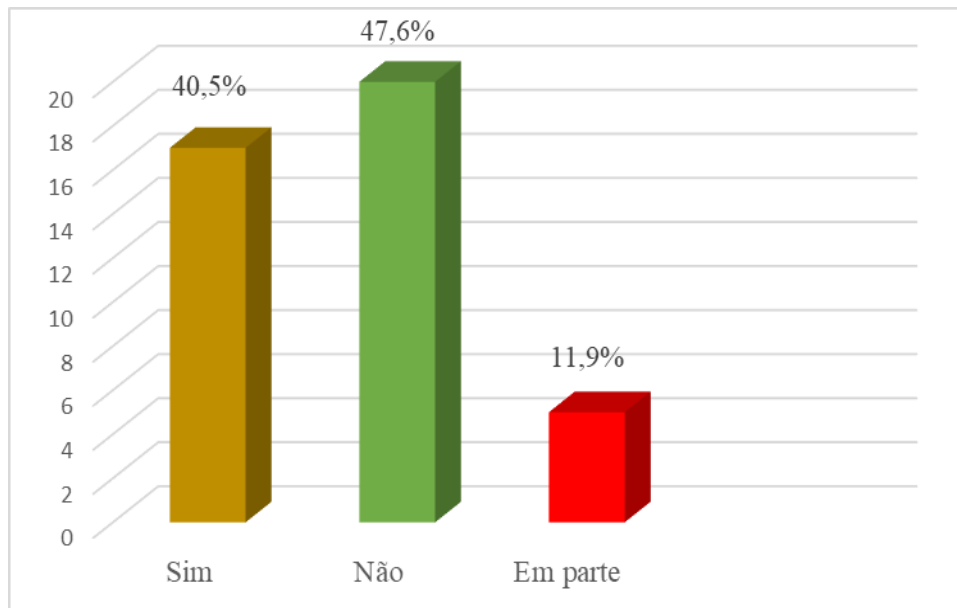
Reiterando com a análise anterior, menciona-se que as relações estabelecidas entre o ensino da matemática com a educação para a cidadania têm o intento de responder a questão central desta pesquisa, a saber, como o ensino da Matemática pode constituir uma ferramenta da política de educação para a cidadania?

Não obstante a impossibilidade de generalização dos resultados aqui demonstrados, eles são significativos para a constatação da insuficiência de ações de educação para a cidadania nas escolas, mormente se aliados ao fato de que em levantamento prévio para pesquisa de campo foram obtidas poucas referências de programas esparsos, nenhum ligado às disciplinas curriculares, dentro da perspectiva da interdisciplinaridade.

Entretanto, a legislação educacional do país é contundente quanto à demanda de preparo para o exercício da cidadania e assim como a produção teórica sobre temáticas dessa natureza apontam para a necessidade de formação de um indivíduo crítico e promotor de seu conhecimento, com o intermédio do professor, por meio de estímulos positivos, seja individualmente e/ou coletivamente, estabelecendo relações com abordagens históricas e contextuais de como a educação matemática e sua abrangência interdisciplinar e universal forma o ser cidadão na inerência de seus direitos, deveres e obrigações (D'AMBRÓSIO, 2012).

A questão 14 indagou se os alunos participantes já tiveram aulas de outras disciplinas em que fossem abordados temas sobre cidadania e política, no qual a maior parte disse que não (47,6%), cujos resultados reforçam a pergunta anterior.

Gráfico 14 - Participações anteriores em aulas com abordagens de educação para a cidadania em outras disciplinas



Fonte: Pesquisa de campo/2022

Os resultados contidos nos Gráficos 13 e 14 ratificam a necessidade de uma conexão entre currículo e metodologias voltados aos temas de política e cidadania. Ocorre que os documentos que orientam e disciplinam a educação brasileira, mesmo enfatizando a educação para a cidadania, ainda são imprecisos e por serem de caráter facultativo (AMAPÁ, 1991), já que postos como conteúdo complementar, os temas como política e cidadania acabam por não constituírem prioridade da escola e do governo, onde as atenções voltam-se somente para os conteúdos mínimos determinados como obrigatórios pela União.

O Plano Estadual de Educação para o biênio 2015-2025 prevê, como meta, a implantação e implementação das DCNs, na perspectiva inter/transdisciplinar, com metodologias que destaquem as dimensões, ética, humanística e cidadã, estabelecendo como estratégias a cooperação com o processo de formação continuada voltada para estas demandas, além do estabelecimento de parcerias com as Instituições de Ensino Superior que realizam atividades de formação inicial, para que destinem de 20% a 30% do tempo e conteúdos para o estudo e vivência de temas e metodologias que enfatizem a dimensão humana do currículo.

Entretanto, ao verificar o relatório de monitoramento do PEE 2015-2025, resta evidente que esta meta ainda não se concretizou.

"Foram realizados alguns ciclos formativos aos professores das redes estadual e municipal em 2019. Em virtude da impossibilidade das aulas presenciais, devido a pandemia do COVID-19, foram priorizadas as habilidades que formam a base para progressão na aprendizagem e possíveis de serem trabalhadas por meio de atividades pedagógicas não presenciais. Assim, a BNCC ainda está em fase de implementação no Estado do Amapá [...]" (AMAPÁ, 2015).

O contexto pandêmico vivenciado, de fato, implicou em graves prejuízos ao processo educacional e, com a retomada das aulas presenciais, foi preciso estabelecer estratégias para suprir o déficit de aprendizagem dos anos anteriores, também é tempo de retomar as ações que visem resguardar o referencial nacional, que tem caráter obrigatório, conforme previsão constitucional e assim contribuir para a garantia de equidade a todos os estudantes.

Entretanto, no que tange à educação para a política e cidadania, a proposta de trabalho apresentada no presente trabalho não exclui a observância aos conteúdos obrigatórios, mas os coloca de forma contextualizada com situações concretas e formadoras de uma percepção crítica, emancipatória e de fortalecimento da democracia.

Mário Sérgio Cortella (2012) corrobora quando afirma que no assunto educação e política, a promoção da Educação Política é uma das formas mais concretas de realização da democracia, pois:

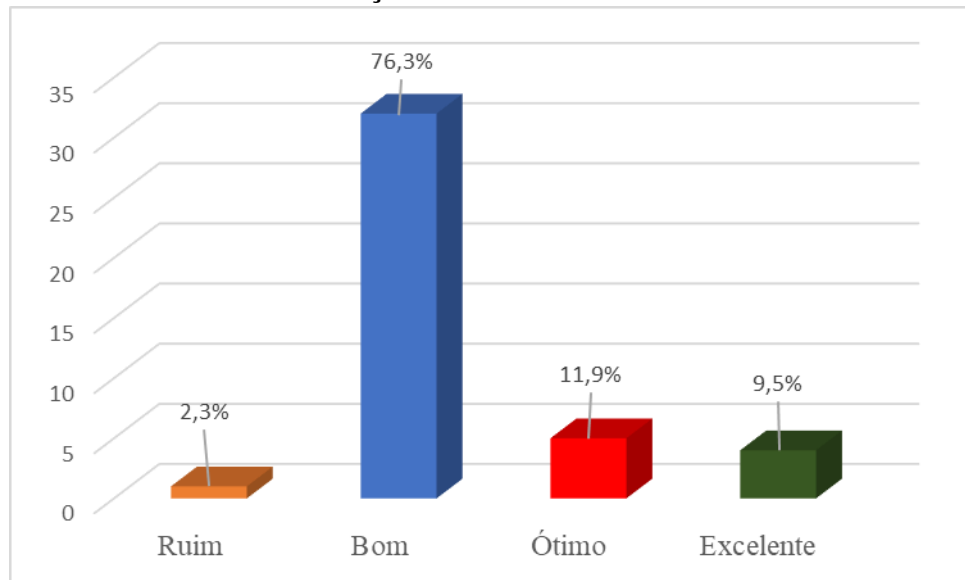
Justamente a convivência: seu significado, seu respeito à democracia, o que demanda e em que resulta. E isso não deve ser encarado como um componente curricular, que são as disciplinas, mas como conteúdo curricular, estando presente e orientando o ensino desses valores nas matérias. Assim, isso deve acontecer desde a educação infantil, com noções de partilha e respeito recíproco. E no ensino médio já se pode pensar em aliar essa prática ao conteúdo, dentro da teoria das matérias (CORTELLA, 2012, p. 30).

Importante ressaltar a respeito de um ponto crucial para a implementação da educação para a cidadania, política e para a democracia, já debatido em momento anterior, qual seja, a formação de professores, previsto como estratégia no PEE 2015-2025, visando a estruturação, implantação e implementação das Diretrizes Curriculares no sistema público de ensino, com metodologias que enfatizem as dimensões ética, humanística e cidadã.

De fato, a tratativa de temas relacionados à política e à cidadania demanda formação específica, tanto nos cursos de licenciatura, quanto naquela de natureza continuada, fator determinante para que o trabalho seja satisfatório ao conectá-los aos conteúdos das disciplinas

Por fim, foi perguntado aos alunos, qual a sua percepção acerca da aula e da respectiva atividade desenvolvida, sendo que 76,3% disseram que foi bom.

Gráfico 15 - Avaliação das atividades desenvolvidas



Fonte: Pesquisa de campo/2022.

É importante colocar aqui algumas dificuldades encontradas na realização da ação. A primeira condiz com o fato de a pesquisadora não ser a professora titular das turmas participantes, pois é bom que se tenha um certo grau de aproximação e de convívio para que os alunos fiquem mais confortáveis para expor suas ideias e dialogar melhor. Contudo, o encontro prévio para explicar a ação, a roda de conversa no início da aula amenizaram esse distanciamento, porém a prática contínua tende a favorecer uma melhor compreensão e participação.

Outra situação a ser relatada diz respeito ao tema abordado. Não constitui tarefa fácil falar em política e eleições dentro de um pleito conturbado como o de 2022, principalmente no que tange à eleição presidencial.

Foi trabalhada análise de pesquisas eleitorais em momento onde tentavam até mesmo criminalizar esta prática, conforme o Projeto de Lei n. 2567/22 que prevê punição aos responsáveis por pesquisa eleitoral com números divergentes, acima da margem de erro, dos resultados oficiais das eleições (Agência Câmara de Notícias). Esta pretensão diverge até mesmo da natureza das pesquisas que é de apontar tendências e a intenção de voto no momento em que as pessoas são entrevistadas e não de antecipar o resultado das urnas. Obviamente que práticas como esta afetam o aluno, cabendo ao professor esclarecer, dentro de uma linha

imparcial, mediante elementos convincentes, sempre zelando pelo respeito àqueles que pensam diferente.

Ressalte-se ainda a falta de estrutura física dos prédios escolares, inviabilizando a utilização de recursos metodológicos mais atrativos, como vídeos, animações, slides, inicialmente previstos e preparados, sendo necessário fazer a substituição por material impresso e utilização do quadro magnético.

Contudo, os resultados foram satisfatórios, diante da realização de ações ativas dos sujeitos da pesquisa e o aprofundamento de conteúdos matemáticos contextualizados com os fatos sociais e políticos do momento, além das respostas ao questionário e falas durante a ação sobre o conhecimento construído, mediante o protagonismo dos alunos participantes.

A proposta elaborada servirá como uma base para a criação de outras possibilidades de práticas pedagógicas que permitam a exploração de temas sobre política, cidadania, ética, cultura e tantos outros de cunho humanístico.

Contudo, é de fundamental importância a atenção que é dada a essa temática, tendo em vista as proposituras apresentadas nos espaços de debates e reivindicações nacionais que são postas em pauta, para um ensino emancipatório propulsor de eliminação de barreiras à cidadania e promoção de uma política pública cujas diretrizes possam balizar a educação para a cidadania, a fim de fortalecer a luta, de modo a manter vivos os ideais que as constituem.

Portanto, constatamos que a aplicação da educação matemática vivida e contextualizada fora de moldes tradicionais ainda é um grande desafio para toda a comunidade escolar. Para D'Ambrósio (2012, p. 24), “a educação é realmente transformadora, à qual a partir da realidade constrói e integra o indivíduo em formação a uma vida plena e socialmente estruturada com vínculos de saber e conhecimento de passagem e contribuição para as sociedades futuras”.

Contudo, é preciso ter o entendimento que o relacionamento da educação matemática vinculada à cidadania, é uma ferramenta útil porque procura integrar a matemática à vida, logo, deduzimos que é mais um degrau para articular um desenvolvimento escolar voltado para o aluno e suas necessidades (D' AMBRÓSIO, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou elaborar uma proposta pedagógica, no âmbito do ensino da matemática, apta a contribuir para a implementação da política de educação para a cidadania em sala de aula. Para isso, foi realizado um estudo que procurou responder à seguinte pergunta central: Como o ensino da matemática pode constituir uma ferramenta da política de educação para a cidadania? Para nortear esta investigação, foram feitas as seguintes questões acessórias: Como se deu o processo em que a formação para o exercício da cidadania se tornou uma política pública educacional? Quais as previsões legais e as diretrizes que norteiam a implementação da política de educação para a cidadania no Estado do Amapá?

A construção das respostas às questões apresentadas acabou por desencadear uma série de reflexões, já que no decorrer da pesquisa outras inquietações surgiram. A primeira delas diz respeito ao interesse dos governantes, quanto à formação de cidadãos ativos, ou seja, aqueles verdadeiramente participativos, já que implicaria em maior incidência de questionamentos qualitativos de seus atos. Se as políticas públicas são atos de governo, torna-se dubitável que sejam implementadas ações eficazes de educação para a cidadania, caso não exista esse interesse pela classe política. Outra reflexão que se faz é no que se refere ao preparo do profissional que está na ponta da aplicação da política, no caso o professor.

Sabe-se que a construção das políticas públicas constitui um difícil processo oriundo da correlação de forças e, conforme alude a teoria Marxista, o Estado se constitui como a instância da qual se prevalece a classe dominante para fazer valer os seus interesses. Assim, vislumbra-se que para que a educação para a cidadania seja uma prática fortalecida no cotidiano escolar talvez esteja ainda distante da realidade educacional do país. Trata-se de uma proposta ousada, entretanto, não se pode olvidar daqueles que se sucederam na discussão deste objeto, assim como Paulo Freire, Hannah Arendt, Ubiratan D'ambrosio, Humberto Dantas e tantos outros que defendem mudanças das práticas pedagógicas, de modo a construir uma educação emancipatória, plural e ética.

Ressalte-se, também, que as fases que compõem o ciclo das políticas públicas devem estar em estreita conexão, principalmente entre formuladores e implementadores, para que as políticas tenham êxito, conforme o modelo proposto por Meter e Van Horn (1975), no qual o desempenho da política depende das condições daqueles que irão implementá-las. Neste ponto, visto sob à ótica do caso concreto, há que se levantar a imprescindibilidade em se pensar e executar políticas de formação de professores, tanto em caráter inicial, nas instituições de ensino superior, como continuado, direcionado aos profissionais já atuantes na educação, para

que os mesmos tenham condições de conduzir o processo de educação pautada em valores humanos, democráticos e plural, sob pena de restar prejudicada a aplicação da educação para a cidadania nas escolas.

Voltando às questões da pesquisa, passamos a respondê-las, começando pelas acessórias, posto que elas subsidiarão a condução da questão principal.

Como se deu o processo em que a educação para a cidadania se tornou uma política pública educacional?

As políticas públicas no Brasil recebem forte influência de organismos internacionais, com reflexos na América Latina, interferindo diretamente nas reformas educacionais do país. Tais reformas são resultantes da reforma estrutural do Estado, cujos princípios estão assegurados na alteração de atribuições, responsabilidades e constantes ajustes na política econômica do país.

No cenário internacional várias Legislações, Tratados, Pactos e outros promoveram mudanças estruturais e organizacionais no que concerne à educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos constitui o marco normativo referência ao exercício da cidadania. Pode-se perceber a importância da educação como estratégia para a divulgação das normas internacionais e nacionais que tratam da cidadania, cujo conceito abrange a participação efetiva nos meios social, político, econômico, cultural, etc.

O Brasil, como signatário de diversos desses Pactos, tem a educação para a cidadania consubstanciada em diversos instrumentos legais, a começar pela CF de 1988, sobre a qual, todas as demais leis brasileiras devem guardar estrita consonância com seus preceitos. No que se refere à educação, a Constituição estabelece que é direito de todos e dever do Estado e da família, prioritariamente, com apoio da sociedade e demais instituições sociais, visando ao preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho.

A LDB da Educação Nacional vem ratificar a determinação constitucional e estabelece que a cidadania deve incidir durante todo o processo escolar. No art. 2º a formação para a cidadania é colocada como um dos objetivos principais da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica constituem documentos da educação brasileira que visam orientar o planejamento curricular das escolas, oferecendo a estrutura para que seja possível o desenvolvimento das competências e habilidades detalhadas na BNCC.

Estes documentos esclarecem, de início, que a formação escolar constitui a principal base e primeira condição para o pleno exercício da cidadania, exaltando que o pleno

desenvolvimento humano deve ser proporcionado pela educação, primando pela liberdade e dignidade, respeito e valorização das diferenças.

Quais as previsões legais e diretrizes que norteiam a implementação da política de educação para a cidadania no Estado do Amapá?

Pode-se identificar, na Constituição do Estado do Amapá que os conhecimentos e incentivos relativos à cidadania foram bem delineados em seu texto. Entretanto, a formação política está inserida nos conteúdos de caráter complementar, a serem trabalhados de forma facultativa (AMAPÁ, 1991).

O Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025 prevê ações relacionadas à educação para a cidadania, mediante a previsão das metas 9, 13 e 25. As ações consistem em ampliação de matrículas para todos os níveis, passando pela estruturação, implantação de projetos curriculares inter/transdisciplinares vinculados com a BNCC, além de formação continuada do docente e gestão democráticas nas escolas.

O Referencial Curricular Amapaense, documento que serve de referência aos professores do ensino fundamental do Estado do Amapá remete, em diversos momentos, à defesa da educação para a cidadania, inclusive descrevendo, como uma das competências gerais para a Educação Básica, a “mobilização de conhecimento, atitudes e valores para resolver demandas cotidianas e o pleno exercício da cidadania (AMAPÁ, 2019).

Diante de todo o estudo aqui apresentado, passamos à questão principal desta pesquisa, a saber: Como o ensino da Matemática pode constituir uma ferramenta da política de educação para a cidadania?

O estudo indica que é perfeitamente possível a matemática abordar temas intrínsecos à cidadania, mormente se considerarmos que a disciplina, assim como todo conhecimento historicamente produzido, surgiu das necessidades humanas, estando, portanto, diretamente relacionada às questões do cotidiano, que possuem uma razão de ser e não foi inventada por seres privilegiados, dotados de uma capacidade intelectual diferenciada, podendo ser sim acessada por todos.

Os marcos normativos brasileiros são contundentes na relação da educação/ensino com as questões de cidadania.

Nesta linha, a Base Nacional Comum Curricular prevê a exploração de conteúdos de temas que afetam a vida humana, de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017). Apesar de que o trabalho dos temas transversais, onde se insere a educação para a cidadania, não estar previamente delineado, com abordagem pré-estabelecida, como ocorrem com os conteúdos curriculares obrigatórios, observa-se o quanto se propõe relacionar a matemática

com a compreensão e atuação do aluno na vida em sociedade, mediante o estabelecido como competências específicas a serem desenvolvidas pela disciplina.

Assim, foi elaborada a proposta contida na subseção 3.1 do presente trabalho, esclarecendo-se que as abordagens sugeridas não se esgotam em seus termos, tendo assim um caráter exemplificativo, considerando que a matemática é uma ciência que surgiu das necessidades humanas e tem aplicação prática neste contexto. E sendo a política parte intrínseca da vida em sociedade, é possível relacionar os conteúdos curriculares com diversas outras vertentes da educação para a cidadania, apresentando demonstrações de que a matemática não cuida de situações abstratas, mas explica e ajuda na compreensão de fatos cotidianos.

Visando uma revisão do plano de trabalho apresentado, foi realizada a pesquisa-ação, que consistiu na aplicação de uma aula nos moldes propostos, o que permitiu à pesquisadora, em conjunto com os alunos das turmas selecionadas, assumir o papel de sujeito da pesquisa, possibilitando a resignificação da própria prática docente e aumentando o nível de compreensão sobre o objeto investigado, mediante relações interativas.

A ação teve importância significativa, na medida em que contribuiu para a melhoria da prática pedagógica da professora/pesquisadora, permitindo reflexões críticas acerca de situações complexas da profissão, possibilitando, ainda o desenvolvimento de uma aula fundamentada no princípio da coletividade (BARBIER, 2002) e da emancipação dos sujeitos, ressaltando que os alunos, enquanto sujeitos da pesquisa, também puderam avaliar e fazer reflexões sobre o objeto de estudo.

Ao aluno deve ser dada a prerrogativa de conhecer a finalidade com que surgiram os conteúdos matemáticos, posto que assim se facilitará o conhecimento fático de determinada realidade e, de igual forma, devem ficar cientes da influência exercida pela política na vida de cada um. Saber argumentar sobre qualquer tema, agir sabendo o porquê das coisas e não sendo meros repetidores de uma aula alheia às questões sociais, isso é fazer política, esse é um verdadeiro exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Newton de Menezes. Estado e sociedade periférica brasileira: O dilema da construção democrática. *In*: SALES, Lília Maia de Moraes; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. **Constituição, Democracia, Poder Judiciário e Desenvolvimento**: estudos em homenagem a José de Albuquerque Rocha. Florianópolis: Conceito Editorial, 2008.

ALMEIDA, Rodrigo Estramanho de. Pensamento, cultura e educação política no Brasil: algumas reflexões e propostas. *In*: CADERNOS ADENAUER XVI. **Educação política no Brasil**: reflexões, iniciativas e desafios. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2016.

ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AMAPÁ. **Constituição do Estado do Amapá**. Texto promulgado em 20 de dezembro de 1991, atualizado até a Emenda Constitucional nº 0032, de 30.04.2020. Macapá-AP, 2019. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/constituicao_estadual_amapa.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

AMAPÁ. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2020.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**: educação infantil e ensino fundamental. Macapá: [s.n], 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 out. 2020.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ARENDRT, Hannah. **O que é política?** [S.l]: Bertrand Brasil, 2018.

ARRUDA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AVELAR, Lúcia. **Sistema político brasileiro**: uma introdução. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer, 2004.

BARBIER, Rene. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAQUERO, Marcello. Democracia, cultura e comportamento político: uma análise da situação brasileira. *In*: PERISSINOTTO, Renato; FUKS, Mario. **Democracia**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

BELLO, Enzo. **A cidadania no constitucionalismo latino-americano**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

BENEVIDES, M. V. de M. Educação para a democracia. **Lua Nova**, v.5, n.38, p.233-237, 1996. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGyV8TNKLLKrRR6LpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 nov.2022.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 2009.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BOLIVIA. **Nueva Constitución Política del Estado**. Sucre: Asamblea Constituyente de Bolivia, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 fev.2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17/2009 MEC**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=569947&disposition=inline>. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRUM, W. P. **Crise no ensino de matemática: amplificadores que potencializam o fracasso da aprendizagem**. São Paulo: Clube dos Autores, 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. **Parlamento Jovem Sancarlense**. São Carlos, 2019. Disponível em: <https://file.camarasaocarlos.sp.gov.br/70792/doc/arquivo/3060.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p.88-89, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319> Acesso em: 27 mar. 2022.

CARVALHO, A. V. DE. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTE JÚNIOR, Antônio Guedes; GONÇALVES, Rodrigo Santaella; PESSOA JUNIOR, Jose Raulino Chaves. Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 12, n. 28, p. 93-115, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7912>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CEARÁ. Tribunal Regional Eleitoral. **Livro do Educador: Programa Eleitor do Futuro**. 2. ed. Fortaleza: TRE-CE, 2015.

CHAGAS, Elza Marisa Paiva de Figueiredo. Educação matemática na sala de aula: problemáticas e possíveis soluções. **Educação, ciência e tecnologia**. v. 79, n.56, p. 35-45, set./dez, 2014.

CORREA, Darcísio. A Construção da Cidadania: Reflexões Histórico-políticas. *In:* CORTELA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, V. M. R. Teoria democrática e conselhos de política social. *In:* BRAVO, M. I. S.; PEREIRA, P. A. P. **Política social e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 87-111.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, ano 11, n.3, p.13-18, 2010. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=cab2ffc6-8ad1-5429-19af445f807e9cdd&groupId=252038. Acesso em: 09 nov. 2022.

D'AMBROSIO, U; MACHADO, N. J. **Ensino de Matemática: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/10-artigos-d%5C%27ambrosiobs.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, set./dez. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/FTmggx54SrNPL4FW9Mw8wqy/?lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2022.

DAHL, Robert. **Poliarquia**: participação e oposição. 3.ed. São Paulo: EdUSP, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. **Cuadernos de investigación y formación en educación matemática**, v.7, n. 7, p. 201-215, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269668623_a_busca_da_paz_responsabilidade_de_matematicos_cientistas_e_engenheiros. Acesso em: 07 maio 2022.

DANTAS, H. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. **Cadernos Adenauer**, ano 11, n.3, p.3-11, 2010. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=cab2ffc6-8ad1-5429-19af445f807e9cdd&groupId=252038. Acesso em: 09 nov. 2022.

DANTAS, Humberto. **A educação política**: um caminho menos radical? *Cadernos Adenauer XX. Cultura de debate e democracia. pontes de entendimento com diálogo*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2019. Disponível em: <https://www.kas.de/pt/web/brasilien/einzeltitel/-/content/cadernos-adenauer-3-2010-politische-bildung-reflexionen-und-demokratische-praktiken> Acesso em: 24 nov. 2022.

DANTAS, H.; MARTINS JÚNIOR, J. P. O índice de participação e a importância da educação. **Opinião pública**, Campinas, v.10, n.2, p. 268-287, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/n5G4k5XZsj38sDMr5n35t9d/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ECUADOR. **Constitución política del Ecuador**. Quito: Asamblea Constituyente, 2008.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos**: seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

FORLINI, Danilo Basile; FERNANDES, Maria José da Silva. A percepção dos estudantes como um meio para pensar a formação cidadã no ensino médio e caminhos para a educação política em âmbito escolar. *In: CADERNOS ADENAUER XVII. Educação política no Brasil: reflexões, iniciativas e desafios*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação é política**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-260, jun. 2000.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. [S.l.: s.n.], 2011.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIESSE, Margaret A. Políticas públicas, educação e cidadania: um modelo da teoria crítica e suas implicações para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 19, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25364>. Acesso em: 26 fev. 2022.

IANNI, Octávio. A política mudou de lugar. *In*: DOWBOR, Ladislau *et al.* **Desafios da Globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

IVENICKI, A. A escola e seus desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 1-8, mar. 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JARDIM, L. B. S. O que se entende por educação política no Brasil? **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v.6, n.11, p.33-45, jul./dez.2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/2021_Periodicos/RevParlamentoSoc_n.11.pdf#page=35. Acesso em: 8 nov.2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, Suelita de Azevedo Xavier. **Relação Educação e Cidadania na Escola**. 2014. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) - Cursos Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2014.

LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores associados, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Projetos de modernidade na América Latina. *In*: DOMINGUES, José Maurício; MANEIRO, Maria. **América Latina hoje: conceitos e interpretações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAZETTO, Flavio Eduardo. Estado, políticas públicas e neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas. **Caderno de Estudos Interdisciplinares**, v.8, n.3, p.55-59, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/cei/article/view/406>. Acesso em: 17 out.2020.

MELLO, Leonardo. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. [S.l:s.n], 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. **Dados**, v. 45, n. 3, p. 483-511, 2012.

MILIBAND, Ralph. **O Estado e a Sociedade Capitalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MILLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MONTEIRO, Karoline Matos; PESSOA JUNIOR, José Raulino Chaves. Educação Profissional e Formação de Professores: o caso das escolas profissionalizantes do Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 1, n. 1, p. 68-79, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/1980>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MUZZATTO, Egidiane Micheletto; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. Educação para a cidadania democrática: desafios, impasses e perspectivas. **Educação**, v. 44, n. 1, p.33-38, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822021000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2022.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. **Os clássicos da política**, v. 1, n.8, p. 187-241, 2003.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. **A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania**. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 23 jan. 2022.

OGIBA, Sônia M.M. **Política de Estado ou de Governo**. [S.l:s.n], 2016. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/RNTBDL3vu8_17102016-Politica_de_Estado_ou_de_governo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 04 mar 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. [S.l]: ONU, 1966. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 03 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S.l]: ONU, 1948. Disponível em: www.unicef.org/Brasil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 03 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. [S.l]: ONU, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ORGANIZAÇÕES DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de San Salvador”**. [S.l]: OEA, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 04 mar 2022.

PACHECO, Marina Buzin; ANDREI, Greice da Silva Lorenzetti. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Revista Principia**, v.8, n. 38, p.66-69, 2018.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULA, Milena; JORGE, Maria; MORAIS, Jamine. **O processo de produção científica e as dificuldades para utilização de resultados de pesquisas pelos profissionais de saúde, interface, comunicação, saúde e educação**. [S.l:s.n], 20--.

PEDONE, Luiz. **Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas**. Brasília: FUNCEP, 1986.

PIEIDADE, Filipe et al. A cidadania europeia na escola: complementando o currículo. **Educação e Pesquisa**, v. 47, n.33, p.35-39, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188901>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PINTO, A.S. da S.; BUENO, M.R.P.; SILVA, M.A.F. do A.; SELLMANN, M.Z.; KOEHLER, S.M.F. **Inovação didática - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “perinstruction”**. Lorena: Janus, 2012.

PINTO, F. C. F.; DIAS, E. Educação e pesquisa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-8, jul. 2018.

POCHMANN, Marcio. Verbete riqueza e concentração de renda. *In*: SADER, Emir; JINKINGS, Ivana. **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 1057.

RAEDER, Savio Túlio Oseleri. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em políticas públicas**, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/856>. Acesso em: 29 mar. 2021.

REDE EURYDICE. **A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa – 2017**: Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2017. Disponível em:

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Ed_Cidadania_Full.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Ed_Cidadania_Full.pdf). Acesso em: 07 mar. 2022.

REDLING, Juyette Priscila. **A metodologia de Resolução de Problemas: concepções e práticas pedagógicas de professores de Matemática do Ensino Fundamental**. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Como fazer pesquisa-ação**. [S.l:s.n], 2022. Disponível em: https://ieeab.weebly.com/uploads/4/3/8/3/43832727/richardson_como_fazer_pesquisa_acao.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

RICHARDSON, R. J., & Rodrigues, L. A. R. **Investigação e intervenção na gestão escolar/metodologia do trabalho científico**. Recife:[s.n], 2013.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e governo: diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 11, n. 2, p. 140-145, 2008. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ROSEIRA, Nilson Antonio, **Possibilidades e limitações da educação em valores e para a cidadania na perspectiva dos professores de Matemática**: os valores do ensino da Matemática. 2014. 94f. Tese (Doutorado em Educação e Democracia) - Departamento de Teoría y Historia de la Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2014.

ROUSSEAU, Jacques. **Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Douglas Gonçalves. **Contexto das políticas educacionais e a educação matemática**. [S.l]: SCIENCULT, 2010. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3351>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, S. G. et al. Políticas educacionais: aproximações entre ensino médio, EJA e educação profissional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 8, n. 15, p. 9-24, 2016.

SILVEIRA, Jucimeri; BONETI, Lindomar; COLIN, Denise Arruda. Políticas Públicas e Direitos Humanos: crítica aos fundamentos epistemológicos e a incidência dos sujeitos políticos. *In*: LIMA, Cezar Bueno de; GUEBERT, Miriam Célia Castellain Guebert. **Teoria dos Direitos Humanos em Perspectiva Interdisciplinar**. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

SOUZA, Celina. **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas**: políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/1/372>. Acesso em: 15 jul. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNNEBERG, Flávia Soares. **Constitucionalismo Latino-Americano**: tendências contemporâneas. [S.l]: Juruá, 2013.

VELASCO, Liziane Bainy ; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. A cidadania na América Latina: um olhar para as novas práticas emancipatórias. **JURIS**, Rio Grande, v. 26, p. 11-27, 2016.

VIEIRA, Lygianne Batista. **Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos**: conexões entre políticas públicas e formação de professores. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38682/1/2020_LygianneBatistaVieira.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

WASSERMAN, Cláudia. **História Contemporânea da América Latina (1900-1930)**. 2. ed. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2004.

WESTPHAL, Fernanda Prince Sotero. Direitos Humanos na Educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v.5, n.9, p.33-38, 2009. Disponível em:http://www.dhnet.org.br/educar/textos/westphal_dh_educacao_cidadania_dignidade.pdf. Acesso em: 9 nov. 2022.

WILLINGHAM, D. T. **Por que os alunos não gostam da escola? Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZAMBON, Francielle Barrinuevo; ARAÚJO, Francieli. **Cidadania em Contexto Escolar: concepções e práticas**. Curitiba:[s.n], 2014.

ZANELLA, Andréia Vieira. **Escolarização formal e cidadania: possíveis relações, relações possíveis?** Rio de Janeiro: Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: Books <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 nov. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O presente questionário destina-se a Coleta de Dados sobre **A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ESTADO DO AMAPÁ: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL EDGAR LINO DA SILVA**. A mesma faz parte da Dissertação de Mestrado que será apresentada à Universidade Estadual do Ceará.

EDCLEUMA NUNES MAGALHÃES DA SILVA

1. Sexo:

(A) Fem. (B) Masc.

2. Idade:

(A) de 09 a 11 anos (B) de 12 a 14 (C) de 15 a 16 (D) acima de 17 anos

3. Para você a matemática é:

(A) Ponto forte (B) Ponto fraco (C) Mais ou menos (D) Não gosta.

Por que? _____

4. Como foi trabalhar com dados eleitorais e a construção de uma pesquisa em sala de aula?

() Ruim () Bom () Ótimo () Excelente

5. Você gosta e entende de política?

() Sim () Não () Em parte.

Por que? _____

6. Você tem interesse nas aulas de matemática?

() Sim () Não () as vezes

7. A forma de trabalhar a matemática ficou mais fácil de entender o conteúdo?

() Sim () Não () Em parte

8. A estratégia utilizada foi suficiente para que aprendessem a relacionar dados com a realidade e tirar suas próprias conclusões?

() Sim () Não () Em parte

9. Você sabia que um tema de educação para a cidadania foi trabalhado na aula, a partir da interpretação dos gráficos da eleição e com a leitura da realidade?

() Sim () Não () Em parte

10. Houve incentivo à participação de todos os alunos nas atividades propostas?

Sim Não Em parte

11. Você percebeu que a Matemática não considerou somente números?

Sim Não Em parte

12. Você considera que o ensino da política é importante para sua vida cotidiana?

Sim Não Em parte

13. Você já teve aulas de matemática onde foram abordados temas sobre cidadania e política?

Sim Não Em parte

14. Você já teve aulas de outras disciplinas onde foram abordados temas sobre cidadania e política?

Sim Não Em parte

15. Qual a sua percepção acerca da aula e da respectiva atividade desenvolvida?

Ruim Bom Ótimo Excelente

APÊNDICE B - ATIVIDADE DE PLANO DE AULA

ESCOLA EDGAR LINO DA SILVA

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

PERÍODO: AGOSTO A OUTUBRO/2022

DATA: ____/____/____
() Tarde

TURMA (S): _____

TURNO (S): () Manhã

DATA: ____/____/____
() Tarde

TURMA (S): _____

TURNO (S): () Manhã

DATA: ____/____/____
() Tarde

TURMA (S): _____

TURNO (S): () Manhã

UNIDADE TEMÁTICA	Probabilidade e Estatística		
HABILIDADES	EF08MA24 EF08MA25 EF09MA21 EF09MA22	COMPETÊNCIAS	<p>- Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.</p> <p>- Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.</p> <p>- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.</p>
OBJETO DO CONHECIMENTO	<p>- Análise de uma medida estatística, probabilística e percentual; - Interpretação de gráficos;</p>		
OBJETIVO DA AULA	<p>- Trabalhar a leitura, interpretação e representação de dados em gráficos e textos, através das pesquisas eleitorais; - Explicar o cálculo de vagas para eleições proporcionais e majoritárias.</p>		
ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO	<p>Divisão em grupos para análise das pesquisas eleitorais das eleições de 2022, em 1º turno, para Governador e Senador do Estado do Amapá e em 1º e 2º turnos para Presidente da República.</p>		
TEMPOS PEDAGÓGICOS	METODOLOGIA		
Retomada do conteúdo - Diagnóstico inicial TEMPO PREVISTO:	<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhida ● Organização da sala ● Exposição dialogada do trabalho ● Apresentação do objetivo da aula 		

<p>Abertura:</p> <p>Apresentação do conteúdo</p> <p>TEMPO PREVISTO:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposição de slides da unidade temática (Estatística); ● Exposição de slides sobre como são feitas as pesquisas eleitorais; ● Exposição de vídeo sobre os cálculos de quociente eleitoral; ● Divisão em 3 grupos
<p>Sequência de atividades:</p> <p>- Distribuição do material para análise (pesquisas impressas);</p> <p>- Apresentação dos resultados das análises dos grupos</p> <p>TEMPO PREVISTO:</p>	<p>Cada grupo receberá uma pesquisa para analisar, a saber:</p> <p>- Grupo 1: últimas pesquisas realizadas antes da votação de 1º turno para governador e o resultado oficial das eleições;</p> <p>- Grupo 2: últimas pesquisas realizadas antes da votação de 1º e 2º turno para Presidente da República e o resultado oficial das eleições;</p> <p>- Grupo 3: últimas pesquisas realizadas antes da votação para Senador e o resultado oficial das eleições;</p> <p>Análises:</p> <p>- A expectativa de votos constantes nas pesquisas apresentadas corresponde com o resultado oficial?</p> <p>- O que pode ter ocorrido para eventuais divergências entre as pesquisas realizadas e o resultado oficial? (Migração de votos de um candidato para outro; fatos ocorridos ou noticiados capazes de influenciar a escolha dos eleitores; etc.);</p> <p>- A pesquisa indicava chance de disputa encerrar em primeiro turno? Por que? (Cálculo da soma dos votos válidos; margem de erro, etc.)</p>
<p>Fechamento:</p> <p>- Aplicação dos questionários/pesquisa</p> <p>TEMPO PREVISTO:</p>	<p>Os alunos serão convidados a responderem um questionário que visa obter a sua percepção acerca da aula e da respectiva atividade desenvolvida.</p>
<p>RECURSOS</p>	<p>- Data show;</p> <p>- Notebook;</p> <p>- Pesquisas Eleitorais registradas no TSE/TRE-AP;</p>
<p>OBSERVAÇÃO</p>	

Professora Coordenadora

ANEXO A - IMAGENS DA ATIVIDADE**Figura 1 - Roda de conversa**

Fonte: Pesquisa de campo/2022

Figura 2 - Abordagem sobre o uso de Estatística nas pesquisas eleitoras

Fonte: Pesquisa de campo/2022

Figura 3 - Trabalho em grupo para análise das pesquisas eleitorais



Fonte: Pesquisa de campo/2022

Figura 4 - Análise de pesquisas



Fonte: Pesquisa de campo/2022

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS – PPGPP
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS - MPPPP**

Ilma. Senhora

ELIZETE CORRÊA VIANA

Diretora da Escola Estadual Edgar Lino

Macapá, 04 de novembro de 2022.

Senhora Diretora,

Eu, **EDCLEUMA NUNES MAGALHÃES DA SILVA**, mestranda regularmente matriculada no curso Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - MPPPP da Faculdade Estadual do Ceará - UECE, sob a orientação do professor DOUTOR JOSÉ RAULINO CHAVES PESSOA JÚNIOR, venho solicitar a V. Sa. autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa para elaboração da Dissertação intitulada **A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ESTADO DO AMAPÁ: Uma abordagem através do ensino da Matemática na Escola Estadual Edgar Lino da Silva**, cujo objetivo é conhecer a percepção dos alunos sobre o ensino da matemática na perspectiva da educação para a cidadania. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de questionário, que será aplicado após a apresentação de uma aula, conforme descrita no plano que segue em anexo.

Assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Em anexo, segue Declaração de matrícula no curso acima citado, comprovando meu vínculo com a respectiva instituição de ensino, bem como o Plano de Aula, referente à pesquisa que se pretende realizar.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,


EDCLEUMA NUNES MAGALHÃES DA SILVA
Mestranda MPPPP – UECE

*Recebi
04/11/2022
Elizete Viana*

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE ASSENTIMENTO Participantes menores de 18

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ESTADO DO AMAPÁ: I! ma abordagem através do ensino da Matemática na Escola Estadual Edgur Lino da Silva**, que tem como objetivo conhecer a percepção dos alunos sobre o ensino da matemática na perspectiva da educação para a cidadania. Esta pesquisa será parte da **Dissertação do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas**, da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Para participar deste estudo você precisará participar de uma aula, de aproximadamente, 90 minutos, onde será abordado o tema de estatística, aliado com conhecimentos relacionados da cidadania e após será aplicado um questionário, que visará obter a sua impressão sobre a aula. Há gravação de áudio e vídeo, que serão utilizados durante a defesa do referido trabalho, bem como nas redes sociais da pesquisadora, porém não serão divulgadas sua identificação, nem a sua **imagem, exceto se houver expresso consentimento no final deste documento.**

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar, também este termo. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão descartados de maneira ecologicamente correta.

Eu, (nome do aluno) _____ declaro que concordo em participar da pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Quanto à utilização de imagem Autorizo Não autorizo

Macapá, _____ de novembro de 2022.

Assinatura do (a) Aluno (a) Participante da Pesquisa: _____

Eu, **EDCLEUMA NUNES MAGALHÃES DA SILVA**, declaro que forneci, de forma apropriada todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Macapá, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Termo de Assentimento

ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei no 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto no 5.839, de 11 de julho de 2006, e

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes; Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico; Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas; Considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948; Considerando a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa; Considerando que a Resolução 466/12, no artigo XIII.3, reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades; Considerando que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado; e Considerando a importância de se construir um marco normativo claro, preciso e plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, resolve: Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos

metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011; III – pesquisa que utilize informações de domínio público; IV - pesquisa censitária; V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica; VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização. § 1º Não se enquadram no inciso antecedente os Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias e similares, devendo-se, nestes casos, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP; § 2º Caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, dever-se-á, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP. Capítulo I DOS TERMOS E DEFINIÇÕES Art. 2º Para os fins desta Resolução, adotam-se os seguintes termos e definições: I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável; II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa; III – benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado; IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada; V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos; VI – informações de

acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados; VII - dano material: lesão que atinge o patrimônio do participante da pesquisa em virtude das características ou dos resultados do processo de pesquisa, impondo uma despesa pecuniária ou diminuindo suas receitas auferidas ou que poderiam ser auferidas; VIII - dano imaterial: lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa; IX - discriminação: caracterização ou tratamento social de uma pessoa ou grupo de pessoas, com conseqüente violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas; X - esclarecimento: processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. Todos esses elementos determinam se o esclarecimento dar-se-á por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro; XI - estigmatização: atribuição de conteúdo negativo a uma ou mais características (estigma) de uma pessoa ou grupo de pessoas, com conseqüente violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas; XII - etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com “estudos exploratórios” ou com “pesquisas piloto”, que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros; XIII - participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução; XIV – pesquisa de opinião pública: consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e

serviços; sem possibilidade de identificação do participante; XV - pesquisa encoberta: pesquisa conduzida sem que os participantes sejam informados sobre objetivos e procedimentos do estudo, e sem que seu consentimento seja obtido previamente ou durante a realização da pesquisa. A pesquisa encoberta somente se justifica em circunstâncias nas quais a informação sobre objetivos e procedimentos alteraria o comportamento alvo do estudo ou quando a utilização deste método se apresenta como única forma de condução do estudo, devendo ser explicitado ao CEP o procedimento a ser adotado pelo pesquisador com o participante, no que se refere aos riscos, comunicação ao participante e uso dos dados coletados, além do compromisso ou não com a confidencialidade. Sempre que se mostre factível, o consentimento dos participantes deverá ser buscado posteriormente; XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção; XVII - pesquisador responsável: pessoa com no mínimo título de tecnólogo, bacharel ou licenciatura, responsável pela coordenação e realização da pesquisa e pela integridade e bem estar dos participantes no processo de pesquisa. No caso de discentes de graduação que realizam pesquisas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa será registrada no CEP, sob responsabilidade do respectivo orientador do TCC; XVIII - preconceito: valor negativo atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas, com conseqüente violação dos direitos civis e políticos e econômicos, sociais e culturais; XIX - privacidade: direito do participante da pesquisa de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, sendo uma garantia de que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal, e pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa; XX - processo de consentimento e de assentimento: processo pautado na construção de relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, em conformidade com sua cultura e continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, não sendo o registro de sua obtenção necessariamente escrito; XXI - protocolo de pesquisa: conjunto de documentos contemplando a folha de rosto e o projeto de pesquisa com a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis. Aplica-se o disposto na norma operacional do CNS em vigor ou outra que venha a substituí-la, no que couber e quando não houver prejuízo no estabelecido nesta Resolução; XXII - registro do consentimento ou do assentimento:

documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas; XXIII - relatório final: é aquele apresentado no encerramento da pesquisa, contendo todos os seus resultados; XXIV – ressarcimento: compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação; XXV – risco da pesquisa: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; e XXVI - vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos.

Capítulo II DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Art. 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais: I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica; II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa; III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas; IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada; V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa; VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes; IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Capítulo III DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Art. 4º O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação

de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante. Art. 5o O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas. § 1o O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa. § 2o No processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, o participante deverá ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma. Art. 6o O pesquisador deverá buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa, a quem será garantido o direito de recusa. Art. 7o O pesquisador deverá assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura. Art. 8o As informações sobre a pesquisa devem ser transmitidas de forma acessível e transparente para que o convidado a participar de uma pesquisa, ou seu representante legal, possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Art. 9o São direitos dos participantes: I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Seção I Da obtenção do Consentimento e do Assentimento Art. 10. O pesquisador deve esclarecer o potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. Art. 11. O consentimento do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito a relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia. Art. 12. Deverá haver

justificativa da escolha de crianças, de adolescentes e de pessoas em situação de diminuição de sua capacidade de decisão no protocolo a ser aprovado pelo sistema CEP/CONEP. Parágrafo único. Nos casos previstos no caput deverão ser obtidos o assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa, preservado o direito à informação e à autonomia do participante, de acordo com a sua capacidade. Art. 13. Em comunidades cuja cultura reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, como é o caso de algumas comunidades tradicionais, indígenas ou religiosas, por exemplo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável. Art. 14. Quando for inviável a realização do processo de Consentimento Livre e Esclarecido, a dispensa desse processo deve ser justificadamente solicitada pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP para apreciação. Seção II Do Registro do Consentimento e do Assentimento Art. 15. O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa. § 1º Quando não houver registro de consentimento e do assentimento, o pesquisador deverá entregar documento ao participante que contemple as informações previstas para o consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa. § 2º A obtenção de consentimento pode ser comprovada também por meio de testemunha que não componha a equipe de pesquisa e que acompanhou a manifestação do consentimento. Art. 16. O pesquisador deverá justificar o meio de registro mais adequado, considerando, para isso, o grau de risco envolvido, as características do processo da pesquisa e do participante. § 1º Os casos em que seja inviável o Registro de Consentimento ou do Assentimento Livre e Esclarecido ou em que este registro signifique riscos substanciais à privacidade e confidencialidade dos dados do participante ou aos vínculos de confiança entre pesquisador e pesquisado, a dispensa deve ser justificada pelo pesquisador responsável ao sistema CEP/CONEP. § 2º A dispensa do registro de consentimento ou de assentimento não isenta o pesquisador do processo de consentimento ou de assentimento, salvo nos casos previstos nesta Resolução. § 3º A dispensa do Registro do Consentimento deverá ser avaliada e aprovada pelo sistema CEP/CONEP. Art. 17. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo: I - a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível,

aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa; II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa; III - a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum; IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa; V - informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver; VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa; VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver; VIII - a informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa; IX - breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP; e X - a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. § 1o Nos casos em que algum dos itens não for contemplado na modalidade de registro escolhida, tal informação deverá ser entregue ao participante em documento complementar, de maneira a garantir que todos os itens supracitados sejam informados aos participantes. § 2o Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido não for registrado por escrito, o participante poderá ter acesso ao registro do consentimento ou do assentimento sempre que solicitado. § 3o Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante. § 4o O assentimento do participante da pesquisa deverá constar do registro do consentimento. Capítulo IV DOS RISCOS Art. 18. Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas. Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. § 1o Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o

encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP. § 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização. Art. 20. O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa. Art. 21. O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos. § 1º A tramitação dos protocolos será diferenciada de acordo com a gradação de risco. § 2º A gradação do risco deve distinguir diferentes níveis de precaução e proteção em relação ao participante da pesquisa. Capítulo V DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA NO SISTEMA CEP/CONEP Art. 22. O protocolo a ser submetido à avaliação ética somente será apreciado se for apresentada toda a documentação solicitada pelo sistema CEP/CONEP, tal como descrita, a esse respeito, na norma operacional do CNS em vigor, no que couber e quando não houver prejuízo no estabelecido nesta Resolução, considerando a natureza e as especificidades de cada pesquisa. Art. 23. Os projetos de pesquisa serão inscritos na Plataforma Brasil, para sua avaliação ética, da forma prevista nesta Resolução e na Resolução específica de gradação, tipificação de risco e tramitação dos protocolos. Art. 24. Todas as etapas preliminares necessárias para que o pesquisador elabore seu projeto não são alvo de avaliação do sistema CEP/CONEP. Art. 25. A avaliação a ser feita pelo Sistema CEP/CONEP incidirá sobre os aspectos éticos dos projetos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa. §1º A avaliação científica dos aspectos teóricos dos projetos submetidos a essa Resolução compete às instâncias acadêmicas específicas, tais como comissões acadêmicas de pesquisa, bancas de pós-graduação, instituições de fomento à pesquisa, dentre outros. Não cabe ao Sistema CEP/CONEP a análise do desenho metodológico em si. § 2º A avaliação a ser realizada pelo Sistema CEP/CONEP incidirá somente sobre os procedimentos metodológicos que impliquem em riscos aos participantes. Art. 26. A análise ética dos projetos de pesquisa de que trata esta Resolução só poderá ocorrer nos Comitês de Ética em Pesquisa que comportarem representação equânime de membros das Ciências Humanas e Sociais, devendo os relatores serem escolhidos dentre os membros qualificados nessa área de conhecimento. Art. 27. A pesquisa realizada por alunos de graduação e de pós-graduação, que seja parte de projeto do orientador já aprovado

pelo sistema CEP/Conep, pode ser apresentada como emenda ao projeto aprovado, desde que não contenha modificação essencial nos objetivos e na metodologia do projeto original.

Capítulo VI DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL Art. 28. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento;
- IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e
- V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Capítulo VII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS Art. 29. Será instituída instância, no âmbito da Conep, para implementação, acompanhamento, proposição de atualização desta Resolução e do formulário próprio para inscrição dos protocolos relativos a projetos das Ciências Humanas e Sociais na Plataforma Brasil, bem como para a proposição de projetos de formação e capacitação na área. Parágrafo único. A instância prevista no caput será composta por membros titulares das Ciências Humanas e Sociais integrantes da CONEP, representantes das associações científicas nacionais de Ciências Humanas e Sociais, membros dos CEP de Ciências Humanas e Sociais e de usuários. Art. 30. Deverá ser estimulado o ingresso de pesquisadores e demais profissionais atuantes nas Ciências Humanas e Sociais nos colegiados dos CEP existentes, assim como a criação de novos CEP, mantendo-se a interdisciplinaridade em sua composição. Art. 31. Os aspectos relacionados às modificações necessárias na Plataforma Brasil entrarão em vigor quando da atualização do sistema. Capítulo VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS Art. 32. Aplicase o disposto nos itens VII, VIII, IX e X, da Resolução CNS nº. 466, de 12, de dezembro de 2012, no que couber e quando não houver prejuízo ao disposto nesta Resolução. Parágrafo único. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução CNS no 466 de 2012. Art. 33. A composição da Conep respeitará a equidade dos membros titulares e suplentes indicados pelos CEP entre a área de Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas que a compõem, garantindo a representação equilibrada das diferentes áreas na elaboração de normas e no gerenciamento do Sistema CEP/CONEP. Art. 34. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. RONALD FERREIRA DOS SANTOS Presidente do Conselho Nacional de Saúde Homologo a Resolução CNS no 510, de

07 de abril de 2016, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991. MARCELO CASTRO Ministro de Estado da Saúde

Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46