



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

THYAGO BETCEL KING

**ENSINO DE HISTÓRIA, FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DA CIDADANIA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO MÉDIO**

**BOA VISTA
2025**

THYAGO BETCEL KING

**ENSINO DE HISTÓRIA, FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DA CIDADANIA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO MÉDIO**

Projeto de pesquisa submetido para exame de qualificação ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Roraima (UFRR).
Linha de pesquisa: Saberes históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Rufino Santos.

Coorientadora: Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza.

BOA VISTA
2025

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte dias do mês de agosto de dois mil e vinte e cinco, às 14 horas, via Plataforma Google meet: <https://meet.google.com/ffj-hiyu-ahm>, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelas professoras doutoras Alessandra Rufino Santos, Presidente e Orientadora, Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza (co-orientadora), Profa. Dra. Profa. Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves (UFPR) (membra externa titular), Profa. Dra. Maria Luiza Fernandes (UFRR) (membra interna titular), para avaliar a Dissertação intitulada: “Ensino de História, formação e exercício da cidadania: possibilidades para o ensino médio”, do mestrando Thyago Betcel King. A banca examinadora decidiu **APROVAR** a dissertação de mestrado com as seguintes recomendações: uma revisão na estrutura da dissertação e uma revisão gramatical.

Documento assinado digitalmente

gov.br ALESSANDRA RUFINO SANTOS
Data: 20/08/2025 19:49:25-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Alessandra Rufino Santos
Orientadora/Presidente

Documento assinado digitalmente

gov.br CARLA MONTEIRO DE SOUZA
Data: 20/08/2025 18:19:19-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa Dra. Carla Monteiro de Souza
Coorientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br NADIA GAIOPATTO GONCALVES
Data: 20/08/2025 17:54:26-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves
Membro Externo

Documento assinado digitalmente
govbr MARIA LUIZA FERNANDES
Data: 20/08/2025 18:13:15-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa Dra. Maria Luiza Fernandes
Membro Interno

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

K52e	<p>King, Thyago Betcel. Ensino de história, formação e exercício da cidadania : possibilidades para o ensino médio / Thyago Betcel King. – Boa Vista, 2025.</p> <p>117 f. : il. Inclui Apêndice.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Rufino Santos. Coorientadora: Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em Ensino de História.</p> <p>1 – Ensino de história. 2 – Cidadania. 3 – Consciência histórica. I – Título. II – Santos, Alessandra Rufino (orientadora). III – Souza, Carla Monteiro de (coorientadora).</p>
CDU – 373.5:93	

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha família, minha esposa Edna Amorim Torres King pelo incentivo, apoio e cobrança para a finalização deste trabalho. Por acreditar mais em mim do que eu mesmo em alguns momentos e me lembrar da importância de uma pós-graduação na nossa profissão e a transformação que terá minha prática em sala de aula, te amo meu amor. Ao meu filho Victor King que durante as horas de estudo noturno que tinha me distraía para contar um pouco do seu dia a dia na escola, te amo filhão.

Agradeço aos meus pais Antônio Sérgio de King e Campos (*in memorian*) e a minha mãe Marlene da Silva Betecel por acreditar em mim, por me incentivar desde criança aos estudos e a buscar uma vaga na universidade, amo vocês.

À professora doutora Alessandra Rufino Santos, minha orientadora, pela dedicação e empenho neste processo para que pudéssemos concluir.

À professora doutora Carla Monteiro de Souza, minha coorientadora, pelas grandiosas contribuições e vários *podcasts* enviados em forma de orientações para a conclusão deste trabalho.

As professoras do Mestrado profissional em Ensino de História e seus afetos durante as aulas: Marcella Albaine, Carla Monteiro, Maria Luiza, Raimunda Gomes e Ananda Machado, muito obrigado.

Aos meus colegas professores de Caracaraí, em especial meu grande amigo Francisco Eloia, com quem aprendi muito o valor da luta sindical, da humanidade que nossa profissão nos traz e a jamais trair nossa essência por qualquer que seja a vantagem oferecida. Professores em luta!

Aos meus colegas professores Anderson Porto pelo incentivo para que eu fizesse a prova do ProfHistória, Harrison Arnaldo pelas conversas e áudios trocados para que me encontrasse enquanto pesquisador, Marina Seabra com a sua vasta experiência que me ajudou muito na escrita dessa dissertação.

Aos meus colegas da turma de 2023 do ProfHistória pela companhia nessa jornada.

A CAPES pela bolsa de Mestrado, que possibilitou custear parte das despesas com a pesquisa, com os livros e a participação no III Congresso Nacional do ProfHistória em Belém-PA.

A UFRR, universidade pública e gratuita que possibilitou um estudante de escola pública cursar um ensino superior com apenas 18 anos e mais uma vez está presente na conquista desse mestrado.

Obrigado Senhor por cuidar de mim, me guardar dos males e me sustentar nos momentos difíceis. Amém.

RESUMO

Esta dissertação parte das vivências do autor como professor da rede pública estadual de Roraima desde 2008, em um contexto escolar marcado pela precarização do trabalho docente, reformas curriculares e modelos de gestão baseados na disciplina e autoridade. Observou-se a apatia dos estudantes diante dessas condições, o que impactava seu cotidiano e o exercício da cidadania. Diante disso, a pesquisa buscou responder: quais perspectivas didático-pedagógicas no ensino de História podem contribuir para a compreensão e o exercício da cidadania em alunos da educação básica? O objetivo geral foi desenvolver uma sequência didática com possibilidades pedagógicas que favoreçam a formação de uma consciência cidadã crítica e participativa entre estudantes do Ensino Médio. Para fundamentar a investigação, dialogou-se com T.H. Marshall (direitos civis, políticos e sociais), Hannah Arendt (o direito a ter direitos), Ricardo Antunes (crítica à mercantilização dos direitos), José Jorge de Carvalho (cidadania intercultural) e Miguel Arroyo (cidadania insurgente). A noção de consciência histórica de Jörn Rüsen foi adotada como mediadora entre o saber histórico escolar e a ação cidadã. A pesquisa organizou-se em quatro seções teóricas e culminou na elaboração de uma sequência didática de nove aulas. A proposta articula cidadania e História de forma crítica e contextualizada, utilizando fontes diversas como textos, músicas, imagens e documentários, visando estimular o debate, o pensamento crítico e o protagonismo discente. Conclui-se que o ensino de História, ao promover o desenvolvimento da consciência histórica, contribui para o exercício da cidadania. Atribuindo sentido ao tempo histórico, os estudantes ampliam sua capacidade de narrar, argumentar e construir identidades, desenvolvendo uma compreensão crítica do mundo social e político, fundamental para posturas éticas e participativas.

Palavras-chave: Ensino de História; Cidadania; Consciência Histórica

ABSTRACT

This dissertation starts from the author's experiences as a teacher of the state public school of Roraima since 2008, in a school context marked by the precariousness of teaching work, curricular reforms and management models based on discipline and authority. We observed the students' apathy towards these conditions, which impacted their daily lives and the exercise of citizenship. Therefore, there search sought to answer: what didactic-pedagogical perspectives in the teaching of history can contribute to the understanding and exercise of citizenship in students of basic education? The general objective was to develop a didactic sequence with pedagogical possibilities that favor the formation of a critical and participatory citizen consciousness among high school students. To substantiate the research, a dialogue was held with T.H. Marshall (civil, political and social rights), Hannah Arendt (the right to have rights), Ricardo Antunes (criticism of the commodification of rights), José Jorge de Carvalho (intercultural citizenship) and Miguel Arroyo (insurgent citizenship). The notion of historical consciousness of Jörn Rüsen was adopted as a mediator between school historical knowledge and citizen action. The research was organized in four theoretical sections and culminated in the elaboration of a didactic sequence of nine classes. The proposal articulates citizenship and history in a critical and contextualized way, using diverse sources such as texts, songs, images and documentaries, aiming to stimulate debate, critical thinking and student protagonism. It is concluded that the teaching of history, by promoting the development of historical awareness, contributes to the exercise of citizenship. By giving meaning to historical time, students broaden their ability to narrate, argue and build identities, developing a critical understanding of the social and political world, fundamental for ethical and participatory postures.

Keywords: History Teaching; Citizenship; Historical Consciousness.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CIDADANIA: CONCEITOS E TRAJETÓRIA HISTÓRICA	13
2.1	Das Origens Clássicas aos Modelos Modernos	13
2.2	Perspectivas Contemporâneas: De T.H. Marshall à Cidadania Crítica	15
2.3	Cidadania no Brasil: Avanços e Contradições	22
2.4	Do Período Colonial à República: Exclusão e Autoritarismo	23
2.4.1	A Redemocratização e a Constituição Cidadã de 1988.....	28
3	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E FORMAÇÃO CIDADÃ...30	30
3.1	Escola, sociedade e cidadania	30
3.2	Modelos de educação e disciplinamento: o caso das escolas militares e cívico-militares	31
3.3	O papel da educação institucional na formação cidadã	33
3.4	Tendências pedagógicas na prática escolar.....	34
4	O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA PARA A CIDADANIA 37	37
4.1	O Ensino de História no Brasil: Mudança Curricular e Marcos Legais38	38
4.2	Consciência Histórica e Ação Cidadã: Potenciais para o Ensino Médio	45
4.3	Relações entre consciência histórica e cidadania	46
5	TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: OPÇÕES METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS	49
5.1	Análise de conteúdo	50
5.1.1	Pré-análise	50
5.1.2	Codificação e categorização	51
5.1.3	Pergunta 1: Conceito de cidadania.....	53
5.1.4	Pergunta 2: Conceito de cidadão.....	55
5.1.5	Pergunta 3: Situação em que haja exercício da cidadania	55
5.1.6	Pergunta 4: Cidadania concedida ou conquistada?	56
5.1.7	Pergunta 5: Gênero, etnia e a classe social no ser cidadão no Brasil 57	57
5.1.8	Pergunta 10: Papel da escola na formação da cidadania	58
5.1.9	Pergunta 11: Papel da do ensino de história na formação da cidadania	59

5.1.10	Pergunta 13: Em qual disciplina e série foi aprendido sobre cidadania	59
5.1.11	Pergunta 14: Mapeamento de recursos e métodos disciplinares para o ensino da cidadania	60
5.1.12	Pergunta 15: Experiência sobre aprendizado da cidadania	60
5.1.13	Pergunta 16: Justificativa sobre o parecer relativo à experiência sobre aprendizado da cidadania.....	61
5.1.14	Pergunta 17: Possibilidade de melhoria sobre o aprendizado da cidadania.....	61
5.1.15	Pergunta 18: Como a escola contribuiu para o exercício da cidadania	62
5.1.16	Pergunta 19: O ensino de história e sua contribuição para o exercício da cidadania.....	63
5.1.17	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	63
6	VOZES DA SALA DE AULA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO.....	65
6.1	O papel dos questionários na construção da proposta didática	65
6.2	Proposta Pedagógica: Sequência Didática Problematizadora sobre Cidadania	67
6.3	Detalhando a Sequência Didática	69
6.3.1	<i>Descrição da Sequência Didática</i>	70
6.3.1.1	<u>Aula 01 – Levantamento prévio (1 aula / 2 horas)</u>	70
6.3.1.2	<u>Aula 2: Limites da cidadania no Brasil (1 aula / 2 horas)</u>	71
6.3.1.3	<u>Ricardo Antunes Tema: Cidadania e neoliberalismo (Slide 4).....</u>	72
6.3.1.4	<u>Trabalhando a cidadania intercultural: Políticas de Cotas e Diversidade Cultural / 1 aula (2 horas)</u>	75
6.3.1.5	<u>Aula 05 – Movimentos sociais e cidadania insurgente: o caso do Conselho Indígena de Roraima (CIR) / 1 aula (2 horas)</u>	77
6.3.1.6	<u>Aula 06 – A Cidadania nas Charges – Leitura Crítica e Interpretação Histórica / 1 aula (2 horas)</u>	79
6.3.1.7	<u>Aula 07 – Música, Cidadania e Participação: Análise crítica da canção “Até quando?” de Gabriel O Pensador (2001) 1 aula (2 horas)</u>	83
6.3.1.8	<u>Aulas 08 e 09 – Cidadania política e participação democrática: do voto à representatividade na escola.....</u>	84

6.3.1.8.1 Aula 08 – Exibição do documentário “A História do Voto” + Debate / 1 aula (2 horas)	84
6.3.1.8.2 Aula 09 – Vivência democrática: eleição de líderes de turma	85
<u>6.3.1.9 Avaliação da Proposta.....</u>	<u>86</u>
<u>6.3.1.10 Referências da sequência</u>	<u>87</u>
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A – SEQUÊNCIA ILUSTRADA	94

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa parte das experiências vividas por este autor em sala de aula e que afetam diretamente os estudantes. Em minha trajetória profissional como professor da rede pública estadual de Roraima, desde 2008, pude acompanhar a passagem de quatro governadores do referido estado (José Anchieta Júnior (PSDB): 2007-2014; Francisco de Assis Rodrigues (PSB) 2014; Maria Suely Silva Campos (PP): 2015-2018; Antonio Denarium (PSL): 2019 – 2022, sendo este reeleito para o segundo mandato em 2022). Cabe destacar que, três grandes movimentos grevistas aconteceram nesse ínterim. Um, em 2012, com a paralisação de dez dias. E dois movimentos grevistas sucessivos, no ano de 2015, sendo que o primeiro durou onze dias em março, e o segundo é considerado o maior movimento grevista já registrado em Roraima com duração de 73 dias.

Os motivos para os movimentos grevistas, nos anos mencionados, passam pelas questões salariais dos profissionais da educação e as péssimas condições de trabalho com as dependências escolares, necessitando dos itens mais básicos como papel, até problemas mais complexos como a falta de transporte escolar e a falta de merenda para os alunos. As mazelas dentro da escola me inquietavam. Faziam-me questionar o porquê de tudo aquilo parecer não afetar os alunos. Afetar no sentido de gerar uma crítica em relação à situação enfrentada por eles em meio a tanta precariedade dentro do espaço escolar.

Nos últimos anos, além dos problemas apontados anteriormente, a educação básica sofreu reformas no currículo, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular de 2017 e a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). Soma-se a isso a implantação de modelos de gestão a partir de 2016 com um forte apelo à autoridade e disciplina, como são os colégios estaduais militarizados (CEM) aqui no estado de Roraima.

Nesse contexto de dificuldade de consolidação e efetivo exercício da cidadania, o ensino de história ganha papel de destaque, à medida que pode possibilitar a formação crítica dos alunos, por meio do desenvolvimento de uma consciência histórica que permita aos estudantes compreenderem sua realidade, questionarem estruturas de poder e se posicionarem de forma ativa no espaço público. Como Rüsen (2001, p.76) coloca: “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por

sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual".

Diante desse cenário, questiona-se: Quais perspectivas didático-pedagógicas no ensino de História podem contribuir para a compreensão e exercício da cidadania em alunos da educação básica? Com base nesse questionamento, o objetivo geral é desenvolver uma sequência didática com possibilidades pedagógicas para o ensino de História que favoreçam a formação de uma consciência cidadã crítica e participativa de estudantes do Ensino Médio da educação básica.

Para responder à pergunta problematizadora, esta pesquisa se baseia na ideia que articula a cidadania crítica ao desenvolvimento da consciência histórica que possibilita ao sujeito essa interpretação do tempo histórico por meio de um passado que referencia o presente e viabiliza uma projeção de futuros possíveis (Rusen 2001). Essa orientação temporal é condição para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e de suas responsabilidades como cidadãos, pois articula interpretação, identidade e ação.

Diversos estudos têm buscado compreender a relação entre o ensino de História e a formação para a cidadania. Selva Guimarães (2016), na obra “Ensino de História e Cidadania”, enfatiza que a formação docente, aliada à elaboração de currículos socialmente relevantes, é fundamental para que o ensino de História promova uma cidadania crítica e plural, respeitando diferentes sujeitos, objetos e metodologias. Na mesma direção, Fábio Rosa Faturi (2018), em “Cidadania: da reflexão à prática contribuições do ensino de história”, investigou concepções de alunos sobre cidadania em uma escola pública do Rio Grande do Sul, desenvolvendo materiais didáticos que articulam História e juventudes, evidenciando o potencial da disciplina para práticas críticas e participativas.

Ainda nesse campo, Ivan Furmann (2006), em “Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR”, mostrou que há divergência entre a concepção de cidadania dos professores (mais ligada à participação política) e a dos alunos (marcada por relações de sociabilidade), apontando para a necessidade de práticas que aproximem os sujeitos das questões políticas concretas. Mais recentemente, Sérgio Ricardo Nunes (2021) em “Ensino de história e educação básica: concepções teóricas e saberes juvenis sobre cidadania” analisou como estudantes da educação básica em Rondônia

compreendem cidadania e democracia, evidenciando que a cultura escolar pode favorecer o entendimento de categorias como direitos e deveres.

Essas pesquisas oferecem valiosas contribuições ao evidenciar a importância do ensino de História na construção da cidadania. Todavia, muitas vezes mantêm-se vinculadas a uma concepção liberal de cidadania, entendida como o acesso a direitos civis, políticos e sociais. O presente trabalho busca avançar nessa discussão ao atualizar o debate com base em autores contemporâneos, como Ricardo Antunes (2018), que problematiza a mercantilização dos direitos; José Jorge de Carvalho (2004), que propõe uma cidadania intercultural e inclusiva; e Miguel Arroyo (2010), que entende a cidadania como conquista histórica dos sujeitos sociais.

Nesse contexto, a principal contribuição desta pesquisa é propor e aplicar uma sequência didática que articula ensino de História e cidadania em um contexto específico da educação básica em Roraima. Assim, para além da reflexão teórica, este estudo oferece uma contribuição prática e metodológica, com potencial de auxiliar outros docentes na construção de práticas pedagógicas voltadas à formação de uma consciência cidadã crítica e participativa.

Além da fundamentação teórica, esta pesquisa utilizou instrumentos empíricos que permitiram aproximar-se da realidade escolar investigada. A aplicação de questionários aos estudantes da terceira série do Ensino Médio teve papel muito importante nesse processo, pois possibilitou obter suas concepções sobre cidadania, assim como suas percepções do papel da escola e do ensino de História na formação cidadã. Esses dados foram fundamentais não apenas para compreender como os alunos representam a cidadania em seu cotidiano, mas também para subsidiar a elaboração da proposta didática, garantindo que ela estivesse em sintonia com as necessidades, expectativas e desafios apontados pelos próprios sujeitos da pesquisa.

A Sequência Didática, embora não tenha sido aplicada em sala de aula, foi desenvolvida a partir de práticas que incentivam o pensamento crítico, o debate coletivo e o protagonismo estudantil — elementos essenciais para o exercício da cidadania.

A dissertação está organizada em quatro seções. Na seção 2 se traz o conceito de cidadania, das suas raízes etimológicas, passando pelos modelos greco-romano, burguês e moderno. Destaca também autores clássicos como TH Marshall e Hannah Arendt, além de críticas à cidadania conservadora e militar. A

seção 2 também apresenta a trajetória da cidadania no Brasil, com os limites e contradições do processo de inclusão política e social, com destaque para a Constituição de 1988 e a promessa de cidadania plena.

A seção 3, aborda a relação entre escola e cidadania, com destaque ao papel das instituições escolares na formação de sujeitos sociais. Enfatizando também como o modelo de escola militarizada configura um tipo específico de cidadania, baseado na disciplina, na hierarquia e na obediência, o que pode limitar a formação de sujeitos críticos e participativos.

Na seção 4, analisa-se a mudança histórica da disciplina, os marcos legais e curriculares no Brasil, e desenvolve de forma central o conceito de consciência histórica, em articulação com o conceito de cidadania, entendendo o ensino de História como um espaço potente para uso do passado como ferramenta de orientação do presente possibilitando o engajamento cidadão.

Em conclusão, a Seção 6 apresenta a proposta de uma sequência didática voltada ao Ensino Médio, desenvolvida a partir das discussões teóricas desenvolvidas por Ricardo Antunes (2018), José Jorge de Carvalho (2004) e Miguel Arroyo (2010) (nas seções anteriores. A proposta de SD tem como foco o desenvolvimento da consciência histórica e da reflexão crítica sobre as variadas facetas da cidadania, ressaltando as realidades sociais e políticas dos estudantes. Embora ainda não tenha sido aplicada, a SD constitui-se como um instrumento didático-pedagógico direcionado também à prática docente crítica e transformadora.

Com esse percurso, espera-se contribuir para o debate sobre o papel do ensino de História na formação da cidadania e oferecer contribuições teóricas e metodológicas para educadores comprometidos com uma prática educativa libertadora, crítica e presente nas realidades socioculturais dos estudantes da escola pública brasileira.

2 CIDADANIA: CONCEITOS E TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Esta seção propõe um percurso teórico e histórico sobre a cidadania, articulando suas raízes etimológicas, os diferentes modelos que destacam sua constituição ao longo tempo e as disputas em torno do seu significado.

2.1 Das Origens Clássicas aos Modelos Modernos

Primeiramente serão apresentados os fundamentos do conceito da cidadania, onde serão destacados o modelo grego e romano, passando pelas revoluções burguesas e a revolução francesa que redefiniram o conceito na modernidade. Em seguida, são examinadas interpretações teóricas desde a ideia clássica de cidadania como conjunto de direitos civis, políticos e sociais, proposta por T.H. Marshall, até concepções críticas mais contemporâneas como a de “direito a ter direitos” de Hannah Arendt, além das perspectivas que ampliam o conceito de cidadania como a interculturalidade, participativa e insurgente. Por fim, a seção volta-se ao contexto brasileiro, explicitando os avanços e contradições na construção da cidadania.

Atualmente, o conceito de cidadania é abordado de forma recorrente dentro de vários ambientes sociais. Esse contexto nos leva a perceber que há distintas maneiras de se analisar tal conceito; e, muitas vezes, até contraditórias, como serão apontadas posteriormente. Portanto, a “cidadania é uma questão complexa, historicamente, culturalmente e politicamente situada no tempo e no espaço” (Fonseca, 2018, p.60). A palavra cidadania tem origem no latim *civitas*, que remete à ideia de cidade como espaço de convivência e organização política. Na tradição grega, o equivalente seria a *polis*, a cidade-estado onde se desenvolvia a vida pública e política. Assim, tanto na cultura romana quanto na grega, o cidadão — ou *politikós*, no vocabulário grego — é aquele que participa da vida coletiva, das decisões comuns e do destino da comunidade. A cidadania, portanto, desde suas raízes etimológicas, está ligada ao pertencimento a um espaço comum e à responsabilidade na construção do bem coletivo (Dallari, 2007).

No que se refere ao conceito grego, semelhanças e diferenças entre as cidades de hoje e as da Grécia antiga, são evidentes. Estas se assemelham principalmente ao fato de serem muito desiguais. Basta ver que em Atenas eram considerados cidadãos apenas os homens maiores de idade, nascidos na cidade e

proprietários. Os demais (mulheres, crianças, estrangeiros e escravos) não tinham direito à liberdade, à igualdade perante a lei, de acesso a cargos públicos e ao direito ao uso da palavra. Diferem-se porque na Grécia antiga a minoria cidadã tinha o dever e a obrigação de participar da gestão da cidade de modo que, “tudo era decidido mediante palavras e persuasão, sem violência. Eis o espírito da democracia” (Couver, 1993, p. 19). Essa afirmação, contudo, deve ser relativizada, pois embora o ideal democrático privilegiasse o debate e a persuasão, a prática política não estava isenta de tensões, conflitos e exclusões. Além disso, grande parte da população — mulheres, escravizados e estrangeiros — permanecia à margem da cidadania, revelando os limites dessa experiência democrática em relação a concepções contemporâneas de participação e igualdade.

Em Roma, a cidadania também existiu de forma restrita. Porém ampliada na forma da lei a todas as cidades conquistadas. Isso contribuiu para que o conceito de cidadania se expandisse. Isso quer dizer que nasceu na cidade e tornou-se mais amplo e vasto em seus direitos e deveres. “Os romanos, com sua mentalidade jurídica, vão dar a esse conceito um sentido mais preciso” (Libâneo, 1995, p. 18). Ou seja, a cidadania romana era um conjunto de direitos e deveres comuns aos cidadãos. Uma lei regulamentada pelo Estado que se aplica a todos, mas nem todos terão os mesmos direitos. Patrimônio e posição social eram os garantidores dessa desigualdade no que concerne ao acesso aos direitos.

Nas sociedades burguesas liberais, surgidas das revoluções nos séculos XVII e XVIII (as Revoluções Inglesas, Puritana e Gloriosa; a Independência dos EUA; a Revolução Industrial e a Revolução Francesa), o tema cidadania vai sendo construído e sendo modificado ao mesmo tempo que o modelo social também o é. A oposição entre senhores e servos do período medieval não se sustenta frente ao advento do capitalismo e da industrialização. Privilégios de nascimento e explicação religiosa para problemas de diferença entre os membros da sociedade tampouco. “Passou-se então, da racionalidade da igreja, para uma nova racionalidade a nortear os homens e que permitiu em sua evolução, a retomada da ideia de cidadania surgida com os gregos” (Covre, 2001, p. 23).

Essa retomada do ideal de cidadania inspirada na Antiguidade se manifestou nas revoluções burguesas principalmente pela valorização da participação política, da ideia de direitos universais e da soberania popular. Na Revolução Francesa, por exemplo, a cidadania foi vinculada à Declaração dos Direitos do Homem e do

Cidadão (1789), que afirmava princípios como liberdade, igualdade e fraternidade, retomando a ideia grega da participação ativa na pólis, mas agora em bases modernas. Já a tradição romana contribuiu com a concepção de cidadania como um estatuto jurídico, que influenciou o desenvolvimento dos direitos civis e políticos nas novas constituições. Assim, os ideais clássicos foram reinterpretados em um contexto de luta contra privilégios de nascimento, consolidação do Estado-nação e afirmação do indivíduo como sujeito de direitos.

A revolução francesa é a grande responsável por essa retomada na ideia de cidadania. Esta rompe com a concepção de direitos obtida pelo nascimento e em seu lugar apresenta a possibilidade de igualdade de todos, ainda que apenas perante a lei, trazendo uma idealização de universalidade em governar por uma Constituição e com atuação na esfera pública. Mas, lembra Benevides, (2013, p. 05), “os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política”. Ou seja, cada país com um mínimo de democracia terá seus direitos consagrados em uma legislação vinculada a um local definido.

2.2 Perspectivas Contemporâneas: De T.H. Marshall à Cidadania Crítica

A ideia de cidadania entendida a partir do conjunto de três elementos de natureza normativa, uma parte civil, uma parte política e uma parte social, foi desenvolvida pelo influente sociólogo e historiador social britânico Thomas Humphrey Marshall na sua obra ‘Cidadania e Classe Social’, publicada em 1950.

Sua análise de caso específico é a Inglaterra. E aqui é necessária uma observação, como aponta Carvalho (2008, p.11), “o percurso inglês foi apenas um entre outros”. Ou seja, essa transformação histórica dos direitos contidos na cidadania inglesa será diferente, por exemplo, da cidadania brasileira. Isso ocorre devido ao seu desenvolvimento depender de como se deu a relação entre o Estado e o seu povo.

De acordo com Marshall (1967), cidadania é um status que se confere aos membros integrais de uma comunidade. Ele afirma que todos que possuem essa condição são iguais em relação aos direitos e obrigações a ele pertinentes. Fazendo parte de uma comunidade, os cidadãos seriam titulares de direitos e deveres que a eles não podem ser negados sem uma justificativa legítima. Tornando-os iguais em

relação a esse status, independentes da sua classe social, etnia, ou outras características, devem ser tratados de maneira igualitária em relação a essas obrigações e direitos. Esse conceito de cidadania moderna coincide com o desenvolvimento do capitalismo, que é um sistema causador de desigualdade. "Assim como o mercado concede a cada consumidor uma igualdade virtual e uma desigualdade prática, a cidadania concede a todos uma igualdade virtual e uma desigualdade prática" (Furmann, 2006, p. 31).

Marshall (1967) acreditava que a cidadania não é apenas um título formal ou um direito abstrato, mas sim um conjunto de direitos civis, políticos e sociais que garantem aos indivíduos a plena participação na vida social, econômica e política. Assim, Marshall dividiu o desenvolvimento da cidadania em três estágios:

- a) Os direitos civis (Séc. XVIII) – ligados aos direitos necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. (...);
- b) Os direitos políticos (Séc. XIX) – relacionados ao direito de participação no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo;
- c) Os direitos sociais (Séc. XX) – ligados à participação na riqueza produzida. Envolve os direitos que garantem a igualdade de oportunidades e o bem-estar dos cidadãos. Isso inclui direitos como educação, saúde, segurança social e condições de trabalho adequadas.

A cidadania plena, segundo Marshall (1967), é alcançada quando todos os indivíduos têm acesso a esses direitos de forma equitativa, permitindo uma participação ativa e igualitária na sociedade.

O acesso aos direitos da cidadania, tal como proposto por T. H. Marshall, traz uma importante reflexão sobre o papel do Estado na garantia de condições mínimas para o exercício da cidadania. Marshall (1967) não entende essa garantia como um benefício passivo concedido ao indivíduo, mas como condição necessária para o convívio social organizado, baseado na liberdade e na justiça. Para que a cidadania seja efetiva, é fundamental que os direitos — civis, políticos e sociais — não sejam apenas proclamados, mas efetivamente assegurados por meio de mecanismos políticos e institucionais. Quando esses direitos permanecem apenas no plano

formal, sem concretização prática, a própria noção de cidadania se enfraquece e se torna inválida.

A filósofa Hannah Arendt ao dissertar sobre cidadania argumenta sobre a importância do Estado na defesa desse tema. Segundo Arendt (1958), é por meio do Estado que a proteção dos direitos políticos e da liberdade dos cidadãos pode ser garantida.

Em sua trajetória, Arendt (1958), nascida na Alemanha e de origem judia, viveu os horrores de regimes fascistas como o nazismo. Foi presa em um campo de concentração, de onde conseguiu fugir para viver nos Estados Unidos. “Na Alemanha, Arendt não pertencia mais à classe dos cidadãos, perdendo o acesso aos direitos civis básicos, como o direito à vida” (Susin, 2018, p. 6). Nos EUA, demorou um tempo até conseguir a cidadania estadunidense, o que a levou a refletir sobre a situação dos apátridas e refugiados. Constatou a partir da própria experiência a perda da cidadania e em consequência a ausência dos direitos humanos:

[...] perdeu o lar e, com ele, a familiaridade da vida cotidiana, perdeu a profissão e, dessa maneira, a segurança de ter alguma utilidade no mundo, perdeu o uso da língua materna e, com essa privação, a naturalidade das reações, a simplicidade dos gestos e a expressão espontânea dos sentimentos (Lafer, 2003, p. 160).

A fundação dos direitos humanos amparados em conceitos filosóficos e universais, como os direitos naturais, o universalismo e o positivismo jurídico não foram capazes de proteger o homem ante a crise do Estado-nação e as políticas fascistas. “Uma vez retirada a nacionalidade, a cidadania não podia ser exercida, ocasionando, assim, o colapso da ideia universalista de direitos humanos” (Mellegari; Ramos, 2011, p. 152-153).

Daí a importância para Arendt (1958), do direito de pertencer a uma comunidade como essencial na garantia de ter direitos. Pois não bastava ser humano para tal garantia. Era necessário ligar esse humano a sua humanidade e isso era feito por meio da sua nacionalidade. “Somente os direitos e a proteção que a nacionalidade outorgava pareciam atestar o fato de que ainda pertenciam ao mundo civilizado” (Mellegari; Ramos, 2011, p. 154). Sem o status de cidadão, os indivíduos são tidos como supérfluos, como aconteceu com os judeus durante o

regime nazista alemão e todas as atrocidades que sofreram tornando-os estrangeiros em qualquer parte do planeta.

Mesmo não deixando algum escrito, obra ou artigo, que versava exclusivamente sobre o tema da cidadania, a sua difícil experiência histórica dos apátridas, deslocados à força pelos regimes totalitários, e vivenciada na pele por Arendt (1958,) a fez ter em mente um modelo de cidadania como o “direito a ter direitos” (Arendt, 1958, p. 332). Isso significa que a igualdade em dignidade e direitos entre os seres humanos não é algo dado naturalmente.

A cidadania precisa ser construída na convivência coletiva, necessitando de um acesso a um espaço público comum, “é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos” (Lafer, 1997, p.58). A cidadania, esse reconhecimento de ser parte de uma comunidade política organizada é o **direito** primeiro. A partir dele, vive-se o processo de luta e conquista dos **direitos** no espaço público.

Apesar de reconhecer o papel do estado na garantia do reconhecimento da cidadania, Arendt (1958) alerta para o papel tanto emancipador, quanto opressor, desse mesmo estado. Daí, a importância da participação política e da pluralidade para que a cidadania seja efetiva e não apenas uma concessão do Estado.

A cidadania como concessão traz no seu entendimento a concepção de que direitos e deveres são atribuídos pelo Estado aos cidadãos. Além disso, destaca o papel da instituição governamental no reconhecimento de quem pode ser definido como cidadão, seja pelo nascimento, naturalização ou outros meios legais.

A ideia de cidadania observada nas instituições militarizadas, e até mesmo nos colégios militarizados de Roraima, guarda certa semelhança com a teoria política de Thomas Hobbes, principalmente no que diz respeito ao destaque da autoridade e da ordem. Em sua obra *Leviatã* (1651), Hobbes defende a necessidade de um poder soberano absoluto como única forma de garantir a paz e evitar o estado de guerra de todos contra todos. Nesse modelo, o cidadão deve abrir mão de parte de sua liberdade em nome da sua segurança, se submetendo à autoridade do Estado. De modo parecido, a chamada “cidadania militar” se estrutura em torno de valores como disciplina, obediência, hierarquia e dever para com a pátria, priorizando a manutenção da ordem e a defesa do Estado em prejuízo da participação crítica e do debate público.

Entre os elementos presentes na ideia de cidadania no meio militar está a do dever em relação aos direitos. Essa lógica implica, em muitos casos, a renúncia voluntária a determinados direitos civis, como o direito à greve, à filiação partidária ou à liberdade de expressão plena. Tal renúncia se justifica pela necessidade de preservar o equilíbrio entre o papel do “homem político” e o do “homem bélico” dentro da estrutura de estado. Como observa Kuhlmann (2004, p. 2), “quem tem junto a si a força do fuzil não pode se arrogar ao direito de utilizá-la no jogo de forças políticas, pois isto criaria uma situação insustentável para o Estado”. A contenção política imposta aos militares, portanto, visa garantir que o monopólio legítimo da força não seja convertido em capital político, o que comprometeria os fundamentos da ordem democrática.

Essa concepção de cidadania revela-se limitada para a construção de uma sociedade plural e democrática, pois, ao restringir a participação política e a liberdade crítica dos sujeitos, tende a gerar baixo engajamento no debate público e nas transformações sociais.

Considerando a necessidade contemporânea de formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua realidade, reivindicar direitos e conviver com a diversidade, abre-se espaço para dialogar com concepções de cidadania mais críticas e ampliadas, que rompem com a lógica da obediência e valorizam a autonomia, a pluralidade e o protagonismo dos cidadãos — como será discutido a seguir.

Além das contribuições clássicas de Marshall (1967) e das reflexões filosóficas de Hannah Arendt (1958) sobre o “direito a ter direitos”, autores contemporâneos têm ampliado e problematizado o conceito de cidadania diante das transformações sociais, culturais e políticas do mundo globalizado. Entre os autores que contribuem para uma compreensão crítica da cidadania contemporânea, destaca-se Ricardo Antunes (2018), sociólogo reconhecido por sua atuação nos campos da sociologia do trabalho e da cidadania. Em sua obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital* (2018), Antunes (2018) desenvolve uma crítica contundente ao neoliberalismo e aos seus efeitos sobre os direitos sociais historicamente conquistados. Segundo o autor, a lógica neoliberal transforma direitos fundamentais — como saúde, educação, previdência e trabalho digno — em mercadorias negociáveis, esvaziando o sentido substantivo da

cidadania e comprometendo a dignidade humana sob a justificativa de um progresso econômico ilusório.

O ideário do Estado mínimo e a exaltação do empreendedorismo individual, expressa na máxima “sou meu próprio patrão”, têm levado trabalhadoras e trabalhadores a assumirem sozinhos os riscos de relações de trabalho profundamente desiguais com grandes corporações transnacionais. Tais relações se estabelecem sob o disfarce de autonomia, mas na prática representam uma forma de desregulamentação do trabalho que precariza vínculos, suprime direitos e amplia a vulnerabilidade social. Um exemplo a se destacar é a plataforma Uber, que, conforme Antunes, “apropria-se do mais-valor gerado pelo serviço dos motoristas, sem preocupações com deveres trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora” (Antunes, 2018, p. 44).

Nesse contexto de uberização, pejotização, intermitência e flexibilização, o trabalho formal cede espaço à informalidade e ao subemprego, ampliando o desemprego estrutural. O resultado é a redução do número de pessoas com acesso a direitos sociais garantidos, o que, para Antunes (2018), configura uma mercantilização da cidadania. Ou seja, apenas quem dispõe de recursos financeiros pode acessar serviços essenciais como saúde, educação e segurança, fazendo com que o que deveria ser direito universal se torne privilégio para poucos. Essa lógica se expressa na deterioração das condições de vida: com jornadas extensas, instáveis e mal remuneradas, sobra menos tempo para o estudo, o cuidado com a saúde, o lazer e a participação política — dimensões fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, a cidadania social — conforme proposta por T. H. Marshall (1968) — é rebaixada a um patamar mínimo ou simbólico, dificultando a consolidação de sujeitos autônomos e participativos, especialmente entre as classes populares.

No esforço de atualizar o conceito de cidadania em contextos marcados por desigualdades estruturais e diversidade étnico-cultural, destaca-se a contribuição do antropólogo José Jorge de Carvalho (2004). Atuando no campo da educação e das ações afirmativas, Carvalho (2004) propõe uma concepção de cidadania multicultural, que rompe com a ideia universalista e homogênea de cidadania que beneficia uma elite branca produzindo poderosos mecanismos de discriminação racial. Defende ainda ações que contribuam para a erradicação definitiva da desigualdade e exclusão racial, como por exemplo, a política de cotas para negros

em universidades, tratando os desiguais como desiguais para que as diferenças não se mantenham e evitando o cinismo da igualdade em uma sociedade marcada pela discriminação e exclusão de grupos socialmente inferiorizados.

Essa perspectiva se mostra particularmente importante no contexto do Estado de Roraima, que abriga uma expressiva população indígena com diferentes etnias, línguas, cosmologias e modos de vida. Ao reconhecer a diversidade como componente essencial da cidadania, Carvalho (2004) avalia que a presença de indígenas e negros no ensino superior permitirá uma revisão e uma ampliação das teorias que em sua maioria são ocidentalizantes e eurocêntricas nas inúmeras disciplinas dentro das universidades.

Carvalho (2004) também enfatiza a urgência de ações afirmativas e políticas de reconhecimento, que viabilizem a presença qualificada desses grupos nos espaços de poder, decisão e produção de conhecimento. A educação, nesse sentido, é um dos principais instrumentos de transformação democrática, pois, ao legitimar múltiplas vozes e memórias, torna-se um campo de disputa simbólica e material por uma cidadania efetivamente plural.

Com uma visão complementar à perspectiva da cidadania multicultural, mas com ênfase no protagonismo e nas práticas insurgentes dos sujeitos historicamente excluídos, Miguel G. Arroyo (2010) propõe uma concepção de cidadania como conquista histórica daqueles que resistem, lutam e se rebelam contra os processos de exclusão e silenciamento. Tais sujeitos — muitas vezes classificados pelas políticas públicas e pelos discursos educacionais como “não cidadãos”, “quase cidadãos” ou “futuros cidadãos” — afirmam sua condição política não pela via da concessão institucional, mas pela ação cotidiana e coletiva. Nesse processo, a educação assume um papel essencial ao possibilitar a compreensão, valorização e projeção das experiências de resistência e afirmação desses grupos.

Em contextos como o do Estado de Roraima, onde a presença indígena é significativa e os conflitos territoriais, culturais e sociais são marcantes, a proposta de Arroyo (2010) adquire ainda mais relevância. Reconhecer essas experiências é não apenas validar uma cidadania efetiva já em curso, mas também valorizar os saberes que emergem da vida, das lutas e da história local.

No campo do ensino de História, essa abordagem exige um compromisso ético e pedagógico com as memórias das lutas sociais, com os saberes populares e com o protagonismo dos sujeitos marginalizados. Este compromisso alinha-se

diretamente aos princípios éticos defendidos pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), que enfatizam o papel do professor de História como agente social responsável por combater narrativas excludentes e promover uma leitura crítica e multifacetada do passado. Ensinar História, nesse sentido, vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de reconhecer e promover a ação dos sujeitos como produtores de cidadania e de história, mesmo quando suas vozes são ignoradas ou silenciadas pelo Estado e pelas instituições oficiais.

As reflexões de Ricardo Antunes (2018), José Jorge de Carvalho (2004) e Miguel G. Arroyo (2010) oferecem contribuições fundamentais para a atualização do conceito de cidadania, ao demonstrarem como os direitos sociais vêm sendo mercantilizados, como os sujeitos culturalmente diversos seguem sendo excluídos das narrativas de pertencimento nacional e como os movimentos de resistência produzem novas formas de participação política e reconhecimento.

Essas perspectivas exigem que a escola reconheça os estudantes não como receptores passivos de uma cidadania prometida, mas como sujeitos ativos, diversos e históricos, que já vivem e disputam variadas formas de cidadania em seus territórios e experiências de vida. Pensar a cidadania a partir dessas abordagens críticas é também pensar um ensino de História comprometido com a justiça social, o reconhecimento das diferenças e a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo.

2.3 Cidadania no Brasil: Avanços e Contradições

Refletir sobre a construção da cidadania no Brasil é evidenciar avanços e retrocessos no decorrer deste processo. Essa História é marcada pela presença de alguns direitos, como por exemplo, ao voto e ao mesmo tempo uma escravização de povos africanos consentida “legalmente” em território nacional, subtraindo a liberdade civil. Em contextos de regimes autoritários, é uma característica frequente o avanço dos direitos sociais ao mesmo tempo em que os direitos civis e políticos são restringidos. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz da concepção de cidadania desdobrada em dimensões. Carvalho (2015, p. 15) observa que a cidadania é comumente definida pela titularidade de direitos civis, políticos e sociais, sendo o cidadão pleno aquele que detém os três. Regimes de exceção, notadamente o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985), operaram

nessa lógica de fragmentação: ao suprimir liberdades civis (como a prisão sem habeas corpus) e eliminar os direitos políticos (através de eleições indiretas e bipartidarismo forçado), promoviam, de forma simultânea e clientelista, uma expansão de direitos sociais – como a consolidação das leis trabalhistas (CLT) no primeiro caso, ou o crescimento do PIS/PASEP e do FGTS no segundo. Dessa forma, criava-se uma 'cidadania regulada' e incompleta, na qual a garantia de benefícios sociais era utilizada como moeda de troca para a aceitação política e a abdicação das liberdades fundamentais.

2.4 Do Período Colonial à República: Exclusão e Autoritarismo

A escravização no Brasil é apontada como uma das grandes responsáveis pela demora na construção da cidadania. O escravizado não possuía o direito civil básico à dignidade humana e à integridade física. Mesmo com a Lei Áurea de 1888 que "findou" a escravização em solo brasileiro, após quase quatro séculos de regime escravocrata, esta nação colheu os resultados por longos tempos: a quase "naturalização" da servidão na sociedade. "Os escravos, embora lutassesem pela própria liberdade e repudiasssem sua escravidão, uma vez libertos, aceitavam escravizar os outros. As relações sociais eram permeadas pela escravidão e, no Brasil, não havia como se esquivar da escravidão" (Carvalho, 2015, p. 55).

Os trezentos e vinte e dois anos de período colonial deixou uma herança dos colonizadores de "uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado Absolutista" (Carvalho, 2002, p.18).

A independência do Brasil conduzida pela elite aristocrática e pelo futuro monarca manteve os interesses dos grupos dominantes no processo de formação da jovem nação. "A escolha de uma solução monárquica em vez de republicana deveu-se à convicção da elite de que só a figura de um rei poderia manter a ordem social e a união das províncias que formavam a antiga colônia" (Carvalho, 2015, p. 32).

Com a Constituição outorgada de 1824 os poderes foram divididos em quatro: o Executivo, o Legislativo (Senado e Câmara), Judiciário, além do "Poder Moderador", cargo designado exclusivamente ao imperador. Com a nova Constituição o direito ao voto (censitário) foi garantido, com ampliação até aos analfabetos. "Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem

renda mínima de 100 mil-réis. Todos os cidadãos qualificados eram obrigados a votar. As mulheres não votavam, e os escravos não eram considerados cidadãos" (Carvalho, 2015, p. 35). Portanto, no Império a cidadania foi marcada pela manutenção da escravidão que negava os direitos civis a grande parte da população e por um usufruto do direito político a uma pequena parcela de homens com posses.

Com a instituição da República no Brasil por meio de uma conspiração golpista executada pelo Exército brasileiro e alguns setores da elite descontentes com a Império em 1889, a situação da cidadania pouco se altera. "O povo, por sua vez, não só não participou como foi tomado de surpresa com a proclamação do novo regime" (Cremonese, 2007, p. 71). A participação política da população tanto no império como na república foi irrelevante.

"De 1881 até 1930 – fim da Primeira República –, os votantes não passavam de 5,6% da população. Foram 50 anos de governo, imperial e republicano, sem povo" (Cremonese, 2007, p. 72). Contrariando as expectativas de um progresso democrático que viria com o regime republicano, o que se teve foi um retrocesso. A principal barreira ao voto foi mantida na Constituição de 1891 e os analfabetos impedidos de votar desde 1881 assim permaneceram, acompanhados das mulheres, dos mendigos, dos soldados, dos membros das ordens religiosas. Além disso, continuavam a existir as mesmas práticas fraudulentas de controle popular pelo voto de cabresto, agora sendo conduzido pelas oligarquias, por meio do que ficou conhecido como "coronelismo".

No tocante aos direitos civis, mesmo com o fim da escravidão, a situação dos ex-escravizados não foi acompanhada de uma reinserção na sociedade pelo novo governo. Pelo contrário, foram abandonados à própria sorte, sem direito a educação, sem terras, sem trabalho e desprezados por uma sociedade que tinha a ideia do negro escravizado enraizada em sua cultura. "A gente saiu da abolição [...], com a criminalização das nossas condutas. Se você pedisse esmola, era preso. Se jogasse capoeira, era preso. Se ficasse na rua sem fazer nada, era preso" (Madeira; Zelma, 2021, p. 01).

E quanto aos direitos sociais, esses eram quase inexistentes até 1930. "Com direitos civis e políticos tão precários, seria difícil falar de direitos sociais. A assistência social estava quase exclusivamente nas mãos de associações particulares" (Carvalho, 2002, p. 61).

A partir dos anos 1930 os direitos sociais começam a emergir no Brasil. “A partir desta data, houve aceleração das mudanças sociais e políticas, a história começou a andar mais rápido” (Carvalho, 2002, p. 87). As transformações sociais e políticas também se aceleram no país nesse período, mas nem sempre no sentido de avanço. Criou-se o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930 e a Consolidação das Leis do Trabalho em 1943 e assim Vargas contraria o ideal liberal de que o governo não deveria intervir nas relações de trabalho, fato que se seguia com os presidentes antes dele.

Um marco significativo foi a conquista do voto feminino em 1932, incorporado ao Código Eleitoral daquele ano. Embora restrito inicialmente a mulheres casadas (com autorização do marido), viúvas e solteiras com renda própria, representou um passo importante na inclusão política das mulheres, ainda que limitado pela sociedade patriarcal. Como demonstra Prado (2018, p.137), “a inclusão das mulheres no eleitorado atendia a interesses estratégicos do governo provisório, que buscava ampliar suas bases de apoio e projetar uma imagem modernizadora”. A medida ampliou formalmente a cidadania, mas sua efetivação plena só viria com o tempo, dado o reflexo de barreiras culturais e da própria estrutura política excludente.

Além disso, a Era Vargas foi marcada pela criação dos institutos de previdência social, como o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos (IAPM, 1933) e o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI, 1936). Essas instituições, organizadas por categorias profissionais, buscavam oferecer assistência médica, aposentadorias e pensões, consolidando um sistema previdenciário fragmentado, porém pioneiro. Como observa Gomes (2009, p. 145), “a previdência varguista seguia uma lógica corporativista, atendendo prioritariamente aos trabalhadores urbanos integrados ao mercado formal, enquanto marginalizava camponeses, domésticas e informais”.

Os direitos sociais avançaram de forma significativa, menos como conquista e mais como paternalismo do estado. Como analisa Gomes (2009) a cidadania no varguismo operava através de concessões hierárquicas, distante do conceito de direitos inalienáveis. Essa dinâmica foi viabilizada precisamente pela supressão dos direitos civis e políticos básicos, especialmente após 1937 com o Estado Novo, que segundo Carvalho (2001) eliminou sistematicamente as liberdades democráticas e a autonomia dos movimentos sociais organizados.

Sem os direitos civis e políticos plenos, haja vista a ditadura do Estado Novo em 1937, as chances para uma mobilização popular na luta para se conquistar os direitos sociais são mínimas. Como demonstra o clássico estudo de Gomes (2009), o trabalhismo varguista operava por meio de um sistema de concessões calculadas, onde direitos sociais eram outorgados como moeda política em troca de lealdade ao regime.

O próprio sistema previdenciário criado na época exemplifica essa lógica. Segundo Santos (2022) os institutos de aposentadoria não nasceram como direitos universais, mas como privilégios concedidos a categorias específicas em troca de lealdade política. O resultado foi um modelo de cidadania parcial, onde avanços sociais conviviam com restrições políticas, caracterizando o que Wanderley dos Santos (1979) chamou de “cidadania regulada”.

Com o fim do Estado Novo em 1945 e a deposição de Vargas, o Brasil entra em um período de experiência democrática, conhecido como a República de 46, que se estende até 1964. Este intervalo democrático representou um avanço singular no que se refere aos direitos políticos, com eleições diretas para presidente e a existência de um sistema multipartidário relativamente aberto. No entanto, a cidadania permaneceu em desequilíbrio. Apesar da ampliação do sufrágio, milhões de brasileiros, sobretudo analfabetos e populações rurais, permaneciam à margem da vida política formal. Simultaneamente, a era foi marcada por forte mobilização popular e por conquistas sociais significativas, como a discussão de reformas de base, que tentavam enfrentar essas contradições.

Contudo, a fragilidade dos direitos civis e a violência política contra opositores persistiam, evidenciando a incompletude do projeto democrático. Essa combinação de avanço político limitado e alto tensionamento social culminaram no golpe de 1964. “Depois da breve experiência democrática, entretanto, o Brasil entrou, do ponto de vista dos direitos civis e políticos, nos anos mais sombrios da sua História, o da ditadura militar” (Cremonese, 2007, p. 79).

Com a ascensão dos militares ao poder no Brasil em 1964 por meio do golpismo, foi usada a mesma estratégia do Estado novo varguista: a contrapartida da falta de liberdade política foi o paternalismo social do governo. Prova disso é o avanço social promovido pelo Poder Executivo com a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Este unificou o sistema de previdência e acabou com

os IAP's (Institutos de Aposentadoria e Pensões) com exceção do funcionalismo público, civil e militar, que ainda mantinham seus próprios institutos. Além disso, a criação do Fundo de Assistência Rural (Funrural) pelos militares incluindo os trabalhadores rurais na previdência, medida que não tinha sido feita por governos anteriores, veio também para compensar de modo financeiro a tomada de liberdade da população. O mesmo raciocínio se seguiu com a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que, porém, pôs fim à estabilidade decenal no emprego. A criação do Banco Nacional de Habitação (BNH), que facilitava a compra de casa própria aos trabalhadores de baixa renda, foi outra medida estratégica por parte dos militares. E, por fim, a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social, em 1974, arrematou o pacote de medidas assistenciais.

[...] do ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito do voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos (Carvalho, 2021, p. 159).

E foram muitas restrições no campo dos direitos civis como afirma Carvalho:

A censura à imprensa eliminou a liberdade de opinião; não havia liberdade de reunião; os partidos eram regulados e controlados pelo governo; os sindicatos estavam sob constante ameaça de intervenção; era proibido fazer greves; o direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo; o próprio direito à vida era desrespeitado. As famílias de muitas das vítimas até hoje não tiveram esclarecidas as circunstâncias das mortes e os locais de sepultamento. Foram anos de sobressalto e medo, em que os órgãos de informação e segurança agiam sem nenhum controle (Carvalho, 2021 p. 151).

Quanto aos direitos políticos da população, o governo ditatorial mostrou sua ambiguidade, pois manteve o congresso aberto na maior parte do tempo com eleições para a câmara federal e senado. Contudo, suspendeu as eleições para presidente da república, governadores e prefeitos. No congresso passaram a existir apenas dois partidos políticos após o Ato Institucional número 2, Aliança Renovadora Nacional (Arena), da situação, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que atuava como oposição. E este último se viu no dilema, “ou manter-se em funcionamento, apesar das cassações de mandatos e da impossibilidade de fazer oposição real, ou autodissolver-se” (Carvalho, 2021, p. 152-153). Seguiu na oposição usando a tribuna para criticar o governo quando este tinha propostas que

atacavam a democracia. E dependendo da contundência na defesa da democracia, quase sempre o deputado ou o senador tinha seus mandatos cassados pela ditadura.

A partir de 1974 o governo ditatorial começa um lento processo de retorno à democracia, demonstrando sinais de esgotamento. Algumas medidas tomadas para moderar o regime foram a votação no Congresso pelo fim do AI-5 em 1978, o fim da censura prévia no rádio e televisão e o restabelecimento do *habeas corpus* para crimes políticos, abrandamento da Lei de Segurança Nacional, permitindo o retorno de 120 exilados políticos, e o fim do bipartidarismo, possibilitando a volta de diversos partidos. Todas essas medidas possibilitaram um revigoramento na luta política partidária da oposição e de organizações civis que passaram a ter influência no cenário político. Este foi o caso dos sindicatos, principalmente dos metalúrgicos de São Paulo, da Igreja Católica (a ala ligada a teologia da libertação), dos movimentos sociais urbanos, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), além de artistas e intelectuais. “Depois da pressão política da oposição, da opinião pública, de intelectuais, artistas e da população em geral, os militares deixam o poder, de forma negociada, no ano de 1985” (Cremonese, 2007, p. 79).

2.4.1 A Redemocratização e a Constituição Cidadã de 1988

Após 21 anos vivendo sob a ditadura militar (1964-1985), o Brasil iniciou um processo de redemocratização que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988. Conhecida como “Constituição Cidadã”, a Carta Magna expressou a expectativa de consolidar a democracia e garantir proteção efetiva aos direitos civis, políticos e sociais, em consonância com a concepção de cidadania proposta por Marshall (1967).

No campo dos direitos civis, a Constituição assegurou liberdades individuais fundamentais, como a liberdade de expressão, de crença e de associação, além da igualdade formal perante a lei. Em relação aos direitos políticos, ampliou o direito ao voto e garantiu mecanismos de participação popular, como plebiscitos, referendos e iniciativas legislativas da sociedade civil. Já nos direitos sociais, o texto constitucional inovou ao estabelecer como dever do Estado a promoção da saúde, da previdência, da assistência social, do trabalho digno e, especialmente, da

educação, vinculada diretamente à formação cidadã pelo artigo 205, que prevê como finalidade “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Embora a Constituição de 1988 não tenha eliminado todas as desigualdades sociais, seu caráter abrangente representou um avanço histórico na construção da cidadania brasileira. No contexto atual, sua importância se reafirma diante de ameaças às instituições democráticas em tentativas recentes de deslegitimização do processo eleitoral e de enfraquecimento dos poderes republicanos, em especial após as eleições de 2022, que evidenciaram a importância da Carta Magna como barreira democrática contra retrocessos autoritários.

O Supremo Tribunal Federal (STF) e o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), assumiram um papel ativo na defesa da ordem constitucional. Por meio de decisões judiciais que coibiram ataques às urnas eletrônicas, investigaram e penalizaram grupos que promoviam notícias falsas e atos de desacato às instituições, como nos episódios de 8 de janeiro de 2023, reafirmaram os princípios do Estado Democrático de Direito.

Assim, a Constituição de 1988, inspirada na concepção de marshalliana consolidou um modelo de cidadania que articula diferentes dimensões de direitos, ao mesmo tempo em que se mostrou capaz de se atualizar diante de novos desafios políticos. Mais do que um marco jurídico, ela permanece como um instrumento de resistência democrática, assegurando a continuidade do Estado de Direito no Brasil.

Contudo, sua implementação continua sendo um desafio permanente, marcado por contradições e pela distância entre norma e realidade social. Dessa forma, a Constituição Cidadã mostra-se muito mais do que um documento idealista: é o pilar vivo e inacabado de um projeto sempre em disputa, mas de resistência democrática, de nação, cuja força se mede precisamente pela capacidade de suas instituições de resistir aos arroubos autoritários.

3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E FORMAÇÃO CIDADÃ

Inseridos em um mundo marcado pela valorização da tecnologia, do consumo, da moda e de práticas que desconstroem espaços de convivência coletiva, os estudantes muitas vezes acabam envolvidos por um individualismo que prioriza a satisfação imediata de desejos. Isso os afasta da reflexão sobre o outro e, principalmente, do envolvimento em lutas por direitos coletivos. Como destacam Scarabotto e Castanha (2014, p. 1), muitos jovens “vivem num mundo aleatório, criticam por criticar, queixam-se, mas não percebem as possibilidades de participação e transformação nas questões sociais, são acomodados socialmente.”

Nesse contexto, a escola e, principalmente, o ensino de História, podem cumprir um papel fundamental. Como observa Fonseca (2003), a História contribui para que o estudante compreenda que a sua realidade histórica é uma construção social e pode ser transformada. A cidadania — entendida como participação social, engajamento coletivo e prática política — pode ser fortalecida quando os estudantes desenvolvem a habilidade de pensar criticamente sobre seu tempo e agir de forma consciente. O ensino de História, nesse sentido, é uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos ativos, que reivindicam direitos e atuam na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.1 Escola, sociedade e cidadania

A relação entre educação formal e cidadania é historicamente construída e central para os projetos democráticos modernos. Desde o Iluminismo, a educação foi concebida como instrumento de formação do cidadão, capaz de participar da vida pública e exercer seus direitos políticos e civis. O avanço do Estado-nação e da escolarização obrigatória no século XIX, sobretudo na Europa, segundo Hobsbawm (1990) serviu como um mecanismo de homogeneização cultural, socialização política e construção de identidades nacionais.

Como destacou Marshall (1967) a educação formal é parte crucial da cidadania social, pois permite aos indivíduos o acesso a condições básicas de participação na vida em sociedade. Na sua concepção, o direito à educação é condição para o exercício pleno dos demais direitos, configurando-se como um direito em si e como meio de acesso à cidadania plena.

Contudo, a escola não é uma transmissora de saberes neutros, mas um espaço de disputas simbólicas e de reprodução (ou contestação) das desigualdades sociais. Autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) argumentam que a escola pode funcionar como mecanismo de reprodução das hierarquias sociais ao legitimar um capital cultural dominante como universal¹. Isso implica pensar criticamente o papel da educação formal na formação da cidadania, compreendendo que ela pode tanto contribuir para a emancipação quanto reforçar exclusões.

Por outro lado, correntes críticas e democráticas, como a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1996), reivindicam uma educação voltada para a conscientização, o diálogo e a participação ativa dos sujeitos sociais. Para Freire (1996), a educação deve estimular uma cidadania crítica, capaz de intervir no mundo para transformá-lo, superando a noção de cidadania apenas como status jurídico-formal para concebê-la como prática social e política.

Autoras como Nilma Lino Gomes (2012) ampliam a compreensão da cidadania ao incorporar dimensões multiculturais, com foco no enfrentamento das desigualdades raciais e na valorização das identidades diversas. Nessa perspectiva, a educação formal deve preparar os sujeitos para o convívio com a diferença, a valorização da diversidade e a participação cidadã crítica e transformadora.

Desse modo, a relação entre educação formal e cidadania é ambígua e multifacetada: ao mesmo tempo em que a escola pode reforçar desigualdades, ela também pode ser espaço de formação crítica, de reconhecimento e de exercício da cidadania. Esse antagonismo reforça a necessidade de se pensar o papel da escola não apenas como transmissora de conteúdos, mas como lócus privilegiado de formação cidadã — discussão que será aprofundada na próxima seção.

3.2 Modelos de educação e disciplinamento: o caso das escolas militares e cívico-militares

Um bom exemplo de como isso se manifesta para além de um contexto de polícia ou forças armadas é no âmbito das escolas militarizadas, em suas diferentes

¹ Bourdieu e Passeron analisam o sistema educacional francês, sobretudo no período pós-Segunda Guerra Mundial, destacando como a escola pode legitimar o capital cultural dominante ao apresentá-lo como universal. Apesar de referirem-se ao contexto francês, suas formulações tornaram-se referenciais para compreender processos educacionais em diferentes sociedades.

modalidades. No caso das **escolas cívico-militares**, implementadas em anos recentes no Brasil, o aluno é concebido como um indivíduo que deve internalizar disciplina, valores patrióticos e respeito à hierarquia, sendo preparado para uma formação cidadã baseada na ordem e na responsabilidade.

Essa concepção dialoga, em certa medida, com a crítica de Ludwig (1998) às escolas militares:

O produto que sai dessas escolas, o educando formado, tenderá a exercer um tipo de cidadania caracterizado por um baixo nível de participação, por uma aceitação relativamente passiva das decisões emanadas das autoridades constituídas, algumas vezes ilegais e ilegítimas, e por uma capacidade admirável para suportar as frustrações decorrentes de uma vida em sociedade marcada pela desigualdade e injustiça (Ludwig, 1998, p. 8).

O problema desse padrão educacional é o seu *modus operandi* (forma de atuação), porque a tendência é fazer com que os alunos se sintam conformados com a situação vivenciada, não desenvolvendo a vontade de se rebelarem contra o *status quo* se este não for favorável ao bem comum. “Ninguém luta contra forças que não entende; ninguém transforma o que não conhece [...]” (Freire, 1996, p. 20).

Para compreender e poder lutar e para conhecer e poder transformar é de grande importância o papel da educação escolar para que esse aluno se reconheça cidadão e seja ativo no exercício da cidadania. Porém, “seja como for, entende-se que a educação escolar sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania, e que é a pedra de toque do controle social e econômico” (Palma, 1992, p.102). Ou seja, a educação pode ser aliada de uma cidadania mais ou menos ativa / participativa dependendo das diretrizes e intenções do governo de um país. Isso ficou claro na proposta de criação do PECIM (2019) (Programa de Escolas Cívicos-militares) na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). E mais notável ainda com a sua extinção no atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Em contraposição, a ausência de uma educação cidadã, pode ser tão prejudicial ao exercício pleno dos direitos e deveres quanto uma educação que prega uma cidadania passiva e submissa.

Em sua composição dos direitos que formam a cidadania, Marshall (1967) destaca o papel da educação como responsável pela conquista dos direitos civis e políticos. Carvalho (2021, p.16) enfatiza que “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e

política". Os caminhos da educação e da cidadania se cruzam e vai ficando evidente a grande contribuição que o processo educacional pode dar para a compreensão e exercício da cidadania.

3.3 O papel da educação institucional na formação cidadã

Contudo, não existe apenas um tipo de educação e muito menos um único lugar onde ela acontece.

A educação deve ser percebida como um processo de humanização, que dá-se ao longo de toda uma vida, ocorrendo em casa, na rua, no trabalho, na igreja, na escola e de muitos modos diferentes. Como processo, ela é anterior ao aparecimento da escola. Assim, o método educacional em todas as instâncias tende a formar cidadãos em sua plenitude, o que só ocorrerá com a harmonização dos múltiplos ambientes de ensino, não só da educação formal (Brandão, 2007, p. 07).

Os diversos lugares de educação influenciam na formação dos sujeitos inseridos na vida social. Mas é com educação escolar, sua obrigatoriedade, organização, planejamento, conteúdos, regras, disciplinas e profissionais especializados que se consegue atingir uma grande parcela da população. Pois, independente da condição social do aluno, ele terá acesso ao conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado. Sem esse papel social da educação escolar, a efetivação da cidadania, o tornar-se cidadão pode ser comprometido. “[...] a educação escolar não é condição suficiente, mas é condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito em desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres” (Demo, 1988, p. 52).

Por ser uma atividade essencialmente humana e uma prática de intervenção no mundo, a educação não é neutra. “Essa educação pressupõe a existência de uma escola que está comprometida com um modelo e com um projeto de sociedade” (Carneiro Junior, 2023, p.194). Temos então uma relação entre sociedade, educação e escola. Segundo Luckesi (1994), a educação pensa a sociedade a partir de três ideais: educação como redenção, reprodução e transformadora da sociedade. Redenção porque salvaria a sociedade da situação em que se encontra; reprodução porque repetiria a sociedade tal como está. E será transformadora quando a educação servir como mediadora na forma de entender e vivenciar a vida em sociedade.

A escola na sua relação com a sociedade pode ser compreendida quando observada sua relação com as tendências pedagógicas da área de educação. Libâneo (2006) classifica estas tendências em liberais e progressistas, compreendendo assim que existem variadas tendências na educação e cada uma delas objetiva de forma intencional uma formação humana para uma determinada concepção de sociedade. As duas grandes linhas estão divididas em subtipos a saber: Tendências pedagógicas Liberais e Tendência Pedagógica Progressista (Quadro 1 e Quadro 2).

3.4 Tendências pedagógicas na prática escolar

Quadro 1 — Tendências pedagógicas Liberais

Pedagogia liberal	Escola	Aluno	Professor	Aprendizagem
Tradicional	Transmissão de conhecimentos culturais e disciplinamento.	Receptor passivo do conhecimento	Autoridade que ensina e cobra disciplina.	Memorização e repetição de conteúdos
Renovada progressivista	Desenvolvimento das habilidades do aluno e adaptação ao meio	Participante ativo, aprendendo pela experiência	Facilitador do aprendizado, mediador	Aprendizagem pela experiência e descoberta
Renovada não-diretiva	Formação integral do aluno, priorizando aspectos emocionais	Centro do processo educativo, aprende conforme seus interesses	Orientador do desenvolvimento emocional e pessoal	Aprendizagem espontânea, baseada no interesse do aluno
Tecnicista	Formação para o mercado de trabalho, eficiência e produtividade	Executor de tarefas, treinado para desempenhar funções	Supervisor do processo, gestor do ensino	Condicionamento e repetição para aquisição de habilidades

Fonte: Baseado em Libâneo (2006).

Assim é importante compreender como as tendências pedagógicas podem refletir diretamente na prática do ensino de História. Como por exemplo, a tendência tradicional que tem como foco a transmissão de conteúdos prontos e acabados, memorização de datas e fatos que termina por reduzir o ensino de História a uma sucessão de eventos que segue uma cronologia linear. Essa linha esvazia o potencial crítico e problematizador da disciplina, transformando o aluno em um receptor passivo do conhecimento.

Quadro 2 — Tendência Pedagógica Progressista

Pedagogia Progressista	Escola	Aluno	Professor	Aprendizagem
Libertadora	Instrumento de conscientização e transformação social	Sujeito crítico e ativo na transformação social	Mediador e incentivador da reflexão crítica	Aprendizagem por meio do diálogo e da problematização
Libertária	Espaço de autogestão e construção coletiva do saber	Protagonista da aprendizagem, aprendendo de forma autônoma e cooperativa	Participante e colaborador no processo, sem exercer autoridade	Aprendizagem livre, baseada no interesse e na vivência do grupo
Crítico-Social dos Conteúdos	Transmissão de conhecimentos para a compreensão crítica da realidade	Ativo e reflexivo, relacionando teoria e prática	Mediador do conhecimento, articulador entre conteúdos e realidade	Aprendizagem baseada na compreensão crítica dos conteúdos

Fonte: Baseado em Libâneo (2006).

Já a tendência pedagógica progressista (Quadro 2), principalmente a linha libertadora valoriza o papel do aluno como sujeito do processo de ensino aprendizagem, sendo possível da sua parte a análise, interpretação e problematização da realidade histórica. Nessa perspectiva, o ensino de História torna-se um espaço privilegiado para a construção de identidades, o reconhecimento de conflitos sociais e o exercício da cidadania crítica, ao articular passado e presente na compreensão das desigualdades e lutas por direitos.

Considerando as tendências pedagógicas na organização do trabalho escolar, especialmente, no ensino de história podemos compreender como a escola contribui, ou não, para a formação de sujeitos críticos e ativos na transformação social.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) (Brasil, 1996) a educação deve estar vinculada à prática social e ao mundo trabalho². O ensino é ministrado a partir do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, desde que a finalidade seja desenvolver o educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho³.

Porém existem tendências pedagógicas que não apresentam essas finalidades, como foi abordado anteriormente. E os seus resultados mostram a

² Art. 2º da LDBEN

³ Art. 3º da LDBEN

reprodução dos valores de uma sociedade de classes, com exclusão e uma forte adaptação às normas e aos valores já estabelecidos.

A escola sendo o lócus de produção do conhecimento deve refletir sobre a educação na sociedade apresentando e executando experiências que modifiquem o modelo estabelecido. Estimulando o aluno ao conhecimento científico, erudito, à investigação dos fenômenos sociais, proporcionando ações didáticas que estimulem a sociabilidade dos variados grupos que pertencem à escola, reafirmando valores como a diversidade, o respeito, a honestidade e a dignidade humana. A escola precisa se reconectar com a sociedade.

[...] ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica [...] (Luckesi, 1994, p. 66).

Desse modo, o papel da educação institucional como possível promotora da compreensão e exercício de cidadania, sendo formadora de cidadãos, se concretiza. Seria o aluno aprender a pensar, aprender a aprender e aprender a intervir.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA PARA A CIDADANIA

Ao possibilitar a compreensão das rupturas e permanências sociais, dos conflitos e lutas por direitos ao longo tempo, o ensino de História ocupa um lugar privilegiado no contexto escolar e a formação para a cidadania exige a compreensão da disciplina na constituição de sujeitos críticos e historicamente situados. Esta seção discutirá a relação entre o ensino de história e formação cidadã com base em diferentes abordagens, reformas curriculares e concepções historiográficas. No início, será apresentado um breve panorama da constituição da disciplina de História no contexto europeu, com ênfase em alguns marcos que influenciaram posteriormente o ensino de História no Brasil. Em seguida, o desenvolvimento da disciplina no Brasil, destacando os principais marcos e reformas que impactaram o currículo ao longo do tempo. Na sequência, são exploradas as abordagens críticas do ensino de História, que tensionam práticas tradicionais e apontam para possibilidades formativas mais libertadoras. Por fim, a seção se encerra com uma reflexão sobre a consciência histórica, a partir da perspectiva de Jorn Rüsen (2001), compreendida como um elemento fundamental para a formação de sujeitos com habilidade de atribuir sentido ao passado e agir de forma ética e consciente no presente.

A disciplina de História passou por grandes transformações ao longo dos anos. Mudou na forma, nos conteúdos e nos objetivos. Foi de um saber voltado para a exaltação de feitos heroicos de governantes no mundo antigo para uma ciência crítica, que busca compreender as múltiplas dimensões da experiência humana através do tempo. Vale salientar que o ensino de História não é apenas um produto da História acadêmica:

(...) entre o ensinar e o aprender História na universidade e na escola há uma diferença qualitativa (...) por exemplo, as perspectivas orientadoras e os métodos da pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história (Rüsen, 2001, 50).

A formação de um conhecimento como “disciplina escolar” é uma construção histórica, envolvendo variadas influências, ideias, tradições pedagógicas, disputas políticas e científicas. Não é algo pronto e acabado. Ela irá mudar de acordo com o tempo, os contextos sociais, políticos, culturais e acadêmicos. A escola bebe da

cultura de sua época na hora de selecionar conteúdos que servirão a sociedade de momento, numa visão utilitária, “a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam (...)” (Chervel, 1990, p. 188).

Segundo Goodson (2003, p. 120) “[...] o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade [...]”, o que deixa claro que uma disciplina ao ser integrada ao currículo reflete a mudança que passa na própria sociedade que ensina. Ficando claro, por exemplo, na França durante a formação do Estado moderno, onde a história escolar nasce, tendo como propósito formar cidadãos republicanos, leais à pátria. “Os ideais liberais e democráticos não poderiam ser impostos ou exigidos de forma arbitrária. Era necessário o consentimento esclarecido dos seus cidadãos” (Furman, 2006, p. 63-64).

Nesse contexto, a disciplina assumiu um papel pedagógico central, servindo como instrumento de coesão social e de difusão dos valores republicanos, como a liberdade, a igualdade e a unidade nacional. Somente a partir do século XIX e ao longo do século XX houve uma aproximação da disciplina de História com as universidades e os centros de pesquisas. Esse movimento foi fundamental para transformar a História, tanto como ciência quanto no seu ensino, consolidando-a como uma disciplina crítica, com métodos próprios e uma comunidade acadêmica autônoma. Essa mudança, porém, não eliminou completamente seu uso como instrumento ideológico, já que o campo histórico segue sendo disputado por diferentes projetos políticos.

4.1 O Ensino de História no Brasil: Mudança Curricular e Marcos Legais

O marco da educação secundária no Brasil acontece no século XIX, mais precisamente com a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1837. E junto, a institucionalização do ensino de História que, assim como na França, em um primeiro momento, tinha como objetivo a formação de uma identidade nacional que legitimava as elites dirigentes que controlavam o poder. “A História ensinada era a dos grandes homens, das datas memoráveis e dos feitos heroicos, numa tentativa clara de forjar uma consciência nacional coesa” (Bittencourt, 1993, p. 35).

Com forte influência europeia, principalmente a francesa, o currículo no Brasil priorizava a História Universal, com destaque na Antiguidade Clássica e na Idade Moderna europeia. A História do Brasil, quando presente, aparecia de forma

secundária, voltada à exaltação da monarquia, à narrativa do descobrimento e à consolidação territorial.

Com a Proclamação da República no Brasil em 1889 o ensino de história foi reformulado. Agora os conteúdos que exaltavam a monarquia foram substituídos pelas narrativas que enaltecem o regime republicano e o civismo. A disciplina de história servirá agora para formar o bom cidadão republicano.

Durante o Estado Novo varguista, a História escolar foi muito mobilizada como ferramenta de construção da unidade nacional e da identidade brasileira. “O ensino de História foi instrumentalizado como parte do projeto de nacionalização da sociedade brasileira, a partir de uma narrativa histórica que legitimava o Estado centralizado” (Fonseca, 2003, p. 57).

Nas décadas de 1950 e 1960 o Brasil vivenciou um período de grande entusiasmo cultural, crescimento urbano-industrial e intensos debates educacionais. Foram os “anos dourados” da república populista brasileira. No contexto educacional tiveram forte impacto nesse período as ideias da Escola Nova, movimento influenciado por correntes pedagógicas progressistas, como o pragmatismo e o construtivismo.

Essas ideias buscavam reformar a educação tradicional, promovendo uma abordagem com centralidade no aluno dentro do processo de aprendizagem, valorização da experiência e do ambiente escolar como elementos formadores. Isso influenciou diversos setores da educação, inclusive o ensino de História. Como defende Bittencourt (2004), o ensino de História deve incentivar os alunos a pensarem criticamente, questionar narrativas e compreender a complexidade dos processos sociais.

Apesar dos avanços, o movimento escolanovista encontrou seus limites frente ao sistema educacional brasileiro: o acesso à escola secundária era restrito às camadas médias e altas da população, e a estrutura das escolas públicas pouco favorecia metodologias ativas e reflexivas. Havia escassez de materiais didáticos adequados, falta de formação específica para professores de História e forte resistência por parte de setores conservadores da sociedade. “As práticas em sala de aula permaneciam fortemente apoiadas em métodos expositivos, avaliações conteudistas e um currículo centrado na história política e nacionalista” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 56).

Nesse período vivia-se o contexto da Guerra Fria onde a atuação de educadores com propostas mais críticas e progressistas passaram a ser combatidos por setores conservadores da sociedade brasileira que viam na educação crítica uma ameaça à ordem social. Com o golpe militar e a implantação de uma ditadura no ano 1964, as ideias do movimento Escola Nova foram interrompidas e se instaurou um novo ciclo de autoritarismo e censura nos currículos escolares.

Durante a ditadura militar (1964-1985) o ensino de história foi alvo de um processo de despolitização. Evidenciado na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, instituída pela Lei 5.692/71, que substituiu a disciplina de História por Estudos Sociais, enfraquecendo conteúdos históricos e esvaziando seu potencial crítico. Era uma clara tentativa do regime de neutralizar discursos ditos subversivos e controlar ideologicamente a formação dos jovens. Como analisa Lopes (1991), as reformas educacionais desse período instituíram uma lógica tecnicista, reduzindo o processo educativo à transmissão de conteúdos fragmentados e à memorização mecânica, em prejuízo à reflexão crítica. Some-se a isso, a repressão aos professores, aos conteúdos e materiais didáticos, produzindo um ambiente de autocensura e vigilância dentro das escolas.

Depois de 21 anos sob o jugo autoritário dos militares, o Brasil viveu o processo de redemocratização nos anos 1980, e o ensino de história passou por um movimento de reformulação das suas práticas. Influenciado pelas lutas democráticas e pelas reflexões críticas acumuladas por educadores e historiadores engajados, houve uma retomada crítica da História como disciplina escolar. Os conteúdos passaram a ser pensados a partir das demandas por cidadania, pluralidade cultural e direitos humanos. Como analisa Bittencourt (2004), o ensino de História no período democrático buscou a superação das narrativas tradicionais, substituindo a visão linear e heroica por análises de processos sociais complexos.

Outro movimento que influenciou a mudança na disciplina escolar de História no período foram os avanços no campo historiográfico da História Social inspirado na Escola dos Annales e nas teorias marxistas. Segundo Fonseca (2003) com a apropriação das ideias da História Social, herdeira dos Annales e do materialismo histórico, se viabilizou a superação da história factual nas salas de aula. Isso altera significativamente a maneira como o passado começou a ser tratado nas salas de aula, o que possibilitou a valorização de diferentes experiências históricas e de sujeitos até então marginalizados e invisibilizados.

Desde a promulgação da Carta Constitucional de 1988 até documentos curriculares mais recentes como Base Nacional Comum Curricular, o ensino de história tem ocupado um papel estratégico na formação para a cidadania, segundo essas legislações. Essa mesma carta Constitucional que é um marco da redemocratização do Brasil, diz em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil 1988). A História enquanto disciplina é reconhecida como indispensável para o desenvolvimento da consciência crítica, identidade nacional e do respeito à diversidade vindo a contribuir com a formação de sujeitos conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais.

Assegurando a educação como direito de todos e dever do Estado e vinculando-a aos princípios da liberdade, do pluralismo e da valorização da diversidade cultural, a Constituição de 1988 criou condições para a valorização de práticas pedagógicas empenhadas com a transformação social. Como destaca Monteiro (2007), o marco constitucional de 1988 possibilitou reconstruir o ensino de História com ênfase na cidadania e no reconhecimento das diversidades.

Outra legislação que permitiu uma ampliação dos temas tratados pela disciplina foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 com suas diretrizes mais abertas e flexíveis, criando condições para a inclusão de temáticas ligadas às minorias sociais, aos direitos humanos e à diversidade cultural. Isso veio alicerçar os novos caminhos para a formação histórica.

Com certa estabilização da democracia no Brasil nas últimas décadas do século XX, entra-se nos anos 2000 com a perspectiva para um ensino de história que ampliasse as temáticas de ensino e valorizasse as identidades historicamente marginalizadas. A partir de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ficou clara a importância do desenvolvimento do pensamento histórico, da construção da cidadania e da valorização da diversidade. Por meio dos PCNs houve uma abertura para que a História de grupos marginalizados pudesse adentrar a sala de aula de maneira organizada e legitimada. Mesmo sem um caráter impositivo, os PCN's influenciaram a produção de livros didáticos, a formação de professores e os projetos pedagógicos das escolas.

Essa ampliação curricular propostas pelos DCN's e PCN's foi reforçada pela promulgação das leis Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e posteriormente a Lei 11.645/08 que inclui a contribuição dos povos originários na formação do Brasil (Brasil, 2008) em todas as escolas do país. Na perspectiva de Gomes (2012), o ensino crítico de História deve romper com o eurocentrismo e valorizar as matrizes plurais da cultura brasileira.

Mesmo que a efetivação da lei citada anteriormente tenha suas fragilidades, ainda assim, sua existência reforça a importância de um currículo que se comprometa com a justiça social e o combate ao racismo.

Outro marco importante no debate curricular no país girou em torno da formulação da Base Nacional Comum Curricular que mesmo reconhecendo a diversidade e os direitos humanos como princípios orientadores, sofreu críticas à sua concepção de competências e habilidades, que foram vistos como uma maneira de despolitizar o currículo e reduzir a complexidade dos saberes históricos. Como alerta Bittencourt (2018), a BNCC pode representar um retorno a modelos tecnocráticos, limitando a autonomia docente e a complexidade do conhecimento histórico.

Promulgada em 2017 no campo do ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu diretrizes curriculares obrigatórias para todo o território nacional. No caso da disciplina de História a proposta é orientada por competências e habilidades, como "analisar, interpretar e relacionar fenômenos históricos", em vez de apenas memorizar fatos (Brasil, 2018, p. 470). Articulando saberes escolares com desenvolvimento de competências analíticas e interpretativas dos estudantes.

A BNCC revela em seu conteúdo tensões entre diferentes concepções de ensino, pois apresenta elementos de uma perspectiva crítica como a valorização da diversidade cultural, a análise de diferentes pontos de vista e o estímulo à construção de narrativas históricas próprias. No entanto, mantém-se em muitas redes de ensino certas estruturas tradicionais (currículo rígido, falta de tempo para planejamento docente, pressão por resultados em testes padronizados etc.), que acabam por limitar a autonomia docente e a problematização dos conteúdos.

A BNCC, embora incorpore uma linguagem crítica, enfrenta o desafio de sua implementação no chão da escola, pois depende das políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal, bem como das condições materiais e

simbólicas oferecidas aos professores. Sem esse suporte, torna-se difícil efetivar práticas reflexivas e voltadas à formação cidadã.

Conforme Rodrigues (2020), a implementação das propostas críticas da BNCC esbarra na falta de condições materiais e formativas nas escolas. Nesta situação, discutir as abordagens críticas do ensino de História se mostra fundamental pois dialoga com os princípios contidos na BNCC explorando seus limites na busca por superar o tecnicismo e a padronização excessiva que ainda permeiam o documento.

As abordagens críticas partem da ideia de que o conhecimento histórico é uma construção social, situada no tempo e no espaço e envolta de disputas de sentido. Ensinar história de forma crítica é romper com a neutralidade aparente da narrativa tradicional e assumir que o ensino é, antes de tudo, um ato político. A crítica ao ensino repetitivo com foco no livro didático e na memorização de conteúdos históricos foi muito importante para o surgimento de propostas alternativas.

A pedagogia crítica, influenciadas pelas ideias de Paulo Freire também contribui para essa mudança de direção. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). O processo de ensinar passa a ser visto como algo dialógico e emancipador que busca romper com o modelo de educação bancária.

A História como construção e interpretação também se insere no contexto das abordagens críticas, trazendo a compreensão do conhecimento em constante reelaboração, que é resultado de permanentes disputas políticas, culturais e ideológicas. “O ensino de História deve instrumentalizar os alunos para decifrar criticamente o mundo atual, estabelecendo relações entre temporalidades e reconhecendo a natureza construída do saber histórico.” (Guimarães, 2004, p. 28). O trabalho com diferentes fontes, a problematização de narrativas dominantes e a valorização da diversidade de experiências históricas são elementos fundamentais desse paradigma.

Para uma aplicação exitosa das abordagens críticas no cotidiano escolar é necessária uma formação docente reflexiva e comprometida, que desperte neste educador a vontade de lutar por uma educação mais democrática, plural, que esteja comprometida com a formação cidadã desse aluno(a). O professor tem que ser provocador de questões e incentivador da pesquisa e do debate, deixando assim a

postura de mero transmissor de conhecimento. Porém, como alerta Rodrigues (2020) a aplicação prática desses princípios críticos nas escolas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, às condições de trabalho e ao uso de materiais didáticos coerentes com essa proposta. Sua implementação, no entanto, requer não apenas mudanças teóricas, mas também estruturais e políticas no sistema educacional.

É nesse contexto que o Documento Curricular de Roraima – DCRR, para a etapa do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA - propõe um currículo que reconhece esses desafios, buscando enfrentá-los a partir de um compromisso claro com a formação cidadã. Este compromisso se materializa em eixos temáticos e habilidades específicas que priorizam a realidade local, como:

A ênfase na história e cultura indígena e das populações afrodescendentes, evidenciada na categoria temática Tempo e espaço; indivíduo, natureza, sociedade; cultura e ética; política e trabalho da Competência seis (6), que prevê a análise e identificação das demandas e protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país, considerando suas particularidades, lutas pela terra e conservação de seus costumes e tradições locais-regionais (Roraima, 2021, p. 185).

A discussão dos conflitos territoriais na temática Tempo e espaço; território e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade e cultura e ética; política e trabalho na competência dois (2) que busca comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. Identificando o papel e as reações dos diferentes grupos sociais, considerando conflitos internos e externos, envolvendo organismos internacionais, políticos e tecnológicos relacionando-os ao contexto roraimense" (Roraima, 2021, p. 176-177).

Embora as unidades temáticas e habilidades da área de CHSA do Documento Curricular de Roraima (DCRR) não detalhem explicitamente o atual fluxo migratório, o próprio documento estabelece, em sua fundamentação, que 'O Estado de Roraima é historicamente desenvolvido pelos constantes e sucessivos fluxos migratórios e imigratórios [...]’ (Roraima, 2021, p. 39). Este reconhecimento inicial legitima e incentiva que as redes de ensino considerem esta realidade e incluam os aspectos da migração local em seus projetos pedagógicos, e “desenvolvam estratégias de acolhimento das populações migrantes presentes no território roraimense de forma que promova a integração cultural e uma educação integral” (Roraima, 2023, p. 40).

Dessa forma, a diretriz sugere um caminho possível para conectar o conhecimento histórico às urgências sociais locais, colocando-o a serviço da construção de uma cidadania ativa, crítica e comprometida. Ao fazer isso, demonstra que a disciplina pode se tornar, de fato, uma ferramenta crucial para a compreensão do presente e a projeção de futuros possíveis para o estado de Roraima.

4.2 Consciência Histórica e Ação Cidadã: Potenciais para o Ensino Médio

Na relação particular entre ensino de história e a formação para a cidadania, o conceito de consciência histórica atua como um instrumento fundamental de efetivação prática desta cidadania. Desenvolvido pelo historiador alemão Jorn Rusen, a ideia é que o conhecimento histórico vai além de fatos e datas, é uma estrutura do pensamento dos homens que articula uma interpretação do passado para orientar ações no presente e projetar futuros possíveis, interferindo diretamente na maneira que esse indivíduo age no mundo. Sendo assim, a consciência histórica atua como mediação fundamental entre o saber histórico escolar e a ação cidadã, definindo-se como elemento fundamental de uma educação histórica transformadora.

Segundo Rusen, "consciência histórica é o conjunto de operações mentais pelas quais a experiência do passado é transformada em uma orientação para a vida presente e as expectativas de futuro." (Rusen, 2001, p. 93). Segundo ele, sempre que uma pessoa produz uma narrativa sobre o passado, essa narrativa interfere na forma como essa pessoa analisa o presente, na maneira que orienta a sua ação e a forma como espera que seja o futuro. "Toda afirmação histórica contém em si mesma uma orientação para o presente e uma expectativa para o futuro."⁴ (Jeismann, 1979, p. 42, tradução nossa)

A História não é algo externo que pelo sujeito é recebida. Como afirma Sadi (2012), a História passa a ser uma elaboração particular de qualquer ser humano. E a História Ciência é um dos meios de produção da própria consciência histórica que como toda e qualquer consciência tem os seus interesses originados na vida prática. Assim, a consciência histórica permite atribuir sentidos às ações humanas frente às

⁴ Jedehistorische Aussage enthält in sich eine Orientierung für die Gegenwart und eine Erwartung für die Zukunft. (Jeismann, 1979, p. 42). [Toda afirmação histórica contém em si mesma uma orientação para o presente e uma expectativa para o futuro.]

tradições, costumes e valores, que podem ser questionados, seguidos, reformulados ou transformados na maneira que cada um aplica seu pensamento histórico, conscientemente, à vida. Como destaca Guimarães (2011), a consciência histórica permite aos sujeitos se situarem criticamente no tempo, ressignificando tradições e ações herdadas.

4.3 Relações entre consciência histórica e cidadania

O desenvolvimento da consciência histórica se torna fundamental para a formação da identidade individual, coletiva e da cidadania, pois permite compreender as dinâmicas de mudança, continuidade, conflito e transformação que caracterizam a experiência histórica. Ou seja, é um processo de construção de sentido sobre o tempo que se articula com a ação do sujeito e suas perspectivas.

Esta competência, segundo Rusen, se manifesta por meio de quatro operações cognitivas fundamentais:

- a) Experiência temporal: é uma habilidade mental de lembrar, recuperar, e refletir sobre eventos vividos no campo individual, coletivo ou histórico. Mas não se trata apenas de lembrar por lembrar. O que se espera é que o uso desse passado conectado ao que se vive hoje possa ser uma espécie de “matéria-prima” para a reflexão, dando explicação para o presente, fazendo com que a história tenha sentido e uma utilidade para quem aprende. Os pesquisadores da Educação Histórica, de forma mais sistematizada, relacionam essa competência a uma das características do conceito de literacia histórica, como afirma Schmidt (2009, p. 17):

[...] pode-se caracterizar a literacia histórica como a construção de sujeitos historicamente letRADOS, que sejam minimamente capazes de [...] ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado (Schmidt, 2009, p. 17).

Essa característica é essencial para a compreensão e o exercício da cidadania, pois parte do pressuposto que a História não é um dado objetivo, mas sim uma interpretação conduzida por questões atuais (presente).

- a) Interpretação narrativa: construção de significados sobre o passado por meio de narrativas coerentes com início, meio e fim. Trata-se de uma construção lógica que responde perguntas como: Por que isso aconteceu? Quais foram as consequências? Como isso se relaciona com o presente? Fazendo com que se compreenda fatos apontados na operação de experiência temporal. Mas como nem tudo do passado é relevante para o sujeito, este seleciona o que irá compor a sua narrativa, estabelecendo uma relação entre os eventos (causa-efeito, contexto, motivações), que seguirá uma lógica temporal bem explicada, tornando-se comprehensível e comunicável. Sem a interpretação narrativa o passado vira um aglomerado de informações desconexas.
- b) Orientação prática: uso do conhecimento histórico para a ação no presente. É por meio desta característica que a consciência histórica se transforma em uma ferramenta cidadã. Ela articula experiência temporal e interpretação narrativa que combinadas se transformam em orientação no tempo presente. Assim, o ensino de história no espaço escolar contribui para que os alunos tomem posicionamentos éticos e políticos diante das problemáticas atuais, compreendendo suas responsabilidades históricas e intervindo de maneira crítica e fundamentada. Como defende Freire (1968), a compreensão da realidade é base para a ação transformadora.
- c) Competência geracional: compreensão do lugar do sujeito na cadeia temporal. Ou seja, reconhecer-se como herdeiro de experiências históricas anteriores, no mesmo momento, que também é transmissor de significados e valores para futuras gerações. O ensino de história pode potencializar e aprofundar essa competência fornecendo as ferramentas teóricas, narrativas e críticas no contexto da formação cidadã e da consciência histórica crítica.

Para Rusen (2001), as quatro operações revelam que a consciência histórica é um ciclo dinâmico que começa na seleção do passado e se completa quando resulta em ação no presente. Dessa forma, ao articular temporalidade, narratividade e orientação prática, a consciência histórica se consolida como um recurso pedagógico com possibilidade de formar sujeitos críticos e participativos. Mais do que compreender o passado, trata-se de desenvolver a habilidade de interpretar a realidade presente e projetar futuros possíveis, fundamentando escolhas cidadãs.

Nesse sentido, o ensino de História ganha relevância social, pois deixa de ser mera transmissão de conteúdo para tornar-se prática formadora de cidadãos conscientes de seu papel histórico e de sua responsabilidade na construção democrática.

5 TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: OPÇÕES METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS

A construção da sequência didática foi baseada no levantamento de campo por meio de pesquisa documental, questionários e observação participante com anotações de campo. no Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena, localizado na Rua João Pessoa, no Bairro Nova Cidade, em Boa Vista, Roraima. A escolha das técnicas se dá pelo fato de o pesquisador fazer parte do corpo docente na escola. Graças à sua vivência no ambiente, o pesquisador pode consultar documentos que norteiam as práticas didáticas e funcionamento das disciplinas na Escola Estadual no que concerne ao ensino de História e da cidadania em específico.

No intuito de se entender como a cidadania vem sendo vivida e aplicada por alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Militarizada Rittler de Lucena, foram enviados questionários, via Google Forms.

O questionário é composto de 19 perguntas, sendo duas de seleção múltipla, duas de múltipla escolha, uma grade de múltipla escolha e, o restante, perguntas abertas. As perguntas foram elaboradas tendo por base a experiência docente do pesquisador e o objetivo principal da pesquisa.

Os questionários foram enviados em fevereiro de 2025 com o prazo do dia 12 de fevereiro até 26 de fevereiro para serem respondidos. Todas as seis turmas da Disciplina de História do terceiro ano do ensino médio receberam o questionário através do Google Sala de Aula. A escolha da turma de terceiro ano se deu pelo fato de serem jovens que estão finalizando a fase escolar e que estão prestes a ter a vivência social e completar a maioridade.

A aplicação dos questionários para as turmas da terceira série do ensino médio do colégio militarizado que serviu de campo de pesquisa para esse trabalho, foi essencial para compreender que concepção de cidadania os estudantes possuíam, como percebiam o papel da escola nesse processo e principalmente a contribuição do ensino de História na formação cidadã deles.

O instrumento de coleta foi por meio do Google Forms, do dia onze de fevereiro de dois mil e vinte cinco (11/02/2025) a vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e cinco (27/02/2025), compartilhado no Google sala de aula e links do formulário via grupo de Whatsapp das turmas, contendo dezenove perguntas

objetivas e discursivas que versavam sobre o conceito de cidadania, a identificação de direitos e deveres, a percepção sobre participação política, bem como a avaliação do ambiente escolar como espaço formativo para o exercício da cidadania.

5.1 Análise de conteúdo

A aplicação da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) foi feita a fim de se compreender o significado latente ou explícito das respostas do questionário desenvolvido e que contemplou as seguintes dimensões:

- a) Compreensão do conceito de cidadania;
- b) Relação entre História e formação cidadã;
- c) Experiências práticas de cidadania no ambiente escolar.

5.1.1 Pré-análise

Os objetivos do questionário englobavam a verificação do papel da disciplina de História na consolidação do conceito de cidadania e em como este conceito era passado aos alunos e se as práticas didáticas eram eficientes para a construção ou não de um conceito voltado para uma cidadania entendida como algo conquistado e se as técnicas de ensino foram efetivas para os objetivos da disciplina de forma a gerar subsídios para o desenvolvimento da sequência didática a ser proposta neste estudo.

A seleção dos questionários analisados se deu pelo critério de completude de todas as respostas e pela entrega no prazo estipulado pelo pesquisador. A preparação do material para análise teve início com a leitura das respostas conforme a sequência cronológica crescente em que foram registradas no formulário, e posterior separação das perguntas para a codificação e categorização. A técnica de análise empregada foi a categorial ou temática.

A análise se deu na planilha do Google Forms e se iniciou pela leitura de cada pergunta e das respostas respectivas. Esta última, junto com cada resposta individual, se configurou como a unidade de contexto. Em alguns casos, foi necessário recorrer à sequência de respostas dadas por aquele aluno para a verificação do significado latente mais provável daquela afirmação. A categorização

se fez de forma *a posteriori*, junto com a análise e durante as leituras dos conjuntos de respostas para uma mesma pergunta.

5.1.2 Codificação e categorização

A categorização e a codificação do conteúdo se deram individualmente para cada uma das 14 perguntas abertas. As categorias de análise possuem natureza semântica. E a classificação se deu por indicadores quantitativos de frequência das unidades de registro.

As Unidades de registro, de uma forma geral, as configuraram tanto como expressões ou palavras que apontam para a forma como o conceito é caracterizado, quanto para a natureza das estratégias didáticas e seu sucesso ou fracasso, aqui medidos pela explicitação, ou seja, lembrança ou recordação, por parte do respondente sobre os aspectos da temática e da disciplina na qual foi ministrada. A resposta completa foi categorizada em uma ou mais categorias e subcategorias. A noção de categoria se refere ao sentido e conceito principal estabelecido na resposta, enquanto a noção de subcategoria está ligada aos conceitos ou ideias secundárias presentes nas respostas. Dependendo das respostas, as categorias em uma determinada questão, se tornaram subcategorias em outras, dependendo da ênfase que se dava ao conceito tratado. A dupla contagem se fez pertinente, uma vez que percepções distintas da caracterização da cidadania, do ser cidadão e da forma de condução e ensinamentos sobre o tema poderiam ser encontradas na mesma resposta.

As categorias e subcategorias criadas para as primeiras quatro perguntas abertas foram:

Quadro 3 — Descrição do significado semântico das categorias e subcategorias
(continua)

Categorias	Cat.	Sub.	Descrição
?:	X		o aluno respondeu, mas a resposta não estava conectada com o que havia sido perguntado
Associação cívica (escola militarizada):	X		quando foi citado o conceito de honra;
Bem para todos:	X		expressão “bem comum” presente;
Cidadania ligada a localidade	X		explicitação da palavra "território" e do conceito de cidadania ser inerente à ele;

Quadro 3 — Descrição do significado semântico das categorias e subcategorias
(continua)

Cidadania ligada à pátria	X	explicitação das palavras "País", "Estado" ou "nação" na definição ou a noção de pertencer a algum deles como condição para a cidadania;
Cidadania militar:	X	quando a noção de "honra" ou "respeito à pátria" estava presente;
Cidadania rebelde	X	noção de escolha entre ser e não ser cidadão;
Comunidade / coletivo	X	menção explícita à palavra comunidade ou quando se fazia alusão a "pessoas vivendo em sociedade", ou a ideia de "pessoas que estão ao redor", ou quando se entendia o ser cidadão por fazer parte de um grupo de pessoas ou comunidade;
Concedido	X	quando a cidadania é visto como algo concedido, suprido ou direitos em relação aos quais se tem suporte do estado ou leis;
Conquistado:	X	quando a cidadania é visto como algo conquistado ou menção ao ato de lutar pelos direitos;
Dar voz ao povo:	X	quando "liberdade de expressão" ou "dar voz ao povo" constavam no texto ou mesmo a noção de expressão de insatisfação, protesto ou ao ato de denunciar
Democracia:	X	quando se explicitou a palavra democracia, ou eleitor, ou quando se fez alusão ao ato de votar;
Deveres:	X	quando somente a palavra "dever(es)" foi mencionada;
Direitos civis:	X	citação direta da expressão "direitos civis", ou quando estes eram mencionados individualmente
Direitos e deveres:	X	quando apareceram explicitamente a palavra direitos e deveres;
Direitos:	X	referência ou menção direta à palavra "direito(s)";
Fazer o bem / ser honesto / não ser corrupto:	X	noção de voluntariado e de agir corretamente em instituições públicas;
Foco / Respeito à legislação:	X	quando a palavra "lei" ou "legislação" era mencionada ou menção explícita sobre respeito às leis;
Foco no voto / decisão:	X	quando o foco do conceito se dava no ato de votar, de alistar-se como eleitor ou quando a palavra democracia ou eleição se fazia presente;
Foco nos direitos civis:	X	citação direta da expressão direitos civis, ou quando estes eram mencionados individualmente
Foco nos direitos humanos:	X	expressão "direitos humanos" presente;
Foco nos direitos políticos:	X	referência ou menção direta da expressão "direitos políticos" presente;
Foco nos direitos sociais:	X	referência ou menção direta da expressão "direitos sociais" presente;
Habitante da cidade	X	quando o ser cidadão foi correlacionado com morar na cidade;
Isonomia:	X	noção de igualdade estava presente;
NA:	X	quando não tinha outra noção na resposta;
Não respondeu:	X	quando a resposta foi deixada em branco;
Noção administrativa de autoridade:	X	quando a noção de direitos e ou deveres aparecia ligada ao fato de se ter um Estado por trás destes;
Noção de diversidade:	X	ideia de seres diferentes entre si convivendo;
Noção de harmonia social:	X	presença da palavra "paz";
Noção de igualdade:	X	palavra "igualdade" explícita;

Quadro 3 — Descrição do significado semântico das categorias e subcategorias
(conclusão)

Categorias	Cat.	Sub.	Descrição
Noção de justiça	X		menção explícita à palavra "justiça";
Noção de justiça social:	X		expressão justiça social ou referência à "sociedade justa" existentes;
Noção de liberdade:	X		palavra "liberdade" mencionada;
Foco na liberdade:	X		expressão "liberdade" presente;
Noção de localidade:	X		quando o ato de ser cidadão estava relacionado a pertencer a um lugar;
Noção de participação:	X		quando expressões como participar ou participação ativa estavam presentes;
Noção de pátria:	X		quando se mencionava as palavras Estado ou País;
Noção de pertencimento:	X		afirmação sobre pertencer a algum lugar ou estar dentro de um grupo;
Noção de pessoa:	X		expressão "ser pessoa" ou "pessoas" era o foco da ideia;
Noção de propriedade:	X		quando o direito à propriedade era algo explicitamente mencionado;
Noção de responsabilidade = dever:	X		quando a palavra responsabilidade era usada como sinônimo de dever e no lugar desta;
Noção de responsabilidade:	X		quando a palavra "responsabilidade" aparecia junto da palavra "deveres";
Noção de valores:	X		foco no papel do indivíduo em contribuir com a sociedade de algumas forma, seja trabalhando, sendo bom, honesto ou fazendo o que lhe cabe.
Os dois:	X		quando a cidadania é visto como algo, por vezes, conquistado e por outras, concedido;
Participativo:	X	X	quando expressões como participar ou participação ativa estavam presentes;
Passividade	X		Noção apenas de obedecer; Passivo
Pessoa como cidadão:	X		quando a palavra "pessoa(s)" estava sozinha ou quando se falava em "grupo de pessoas";
Praticar o bem:	X		quando se utilizavam expressões como "fazer / praticar" o bem ou "papel positivo";
Protagonismo:	X		quando o cidadão age de alguma forma para garantir ou exercer a cidadania;
Responsabilidade x deveres:	X		Quando a noção de responsabilidade era mencionada e considerada como distinta de "dever"
Trabalhador:	X		referência explícita ao trabalho;
Trânsito:	X		trânsito como local onde o respeito às regras é considerado manifestação da cidadania;

Fonte: Elaboração própria.

5.1.3 Pergunta 1: Conceito de cidadania

Para a pergunta de número 1, oito categorias de análise foram estabelecidas para a classificação das respostas, sendo o conceito de cidadania, portanto, relacionado aos seguintes aspectos:

- a) Democracia

- b) Direitos e deveres
- c) Direitos
- d) Deveres
- e) Pessoa como cidadão
- f) Comunidade
- g) Dar voz ao povo
- h) Praticar o bem
- i) Cidadania militar

Como subcategorias destacaram-se as noções de:

- a) Foco no voto / decisão
- b) Noção de pátria:
- c) Noção de Coletivo
- d) Associação cívica (escola militarizada):
- e) Noção administrativa de autoridade:
- f) Noção de responsabilidade
- g) Noção de responsabilidade = dever:
- h) Responsabilidade x deveres:
- i) Participativo:
- j) Noção de igualdade:
- k) Isonomia:
- l) Noção de justiça social:
- m) Noção de localidade:
- n) Noção de harmonia social:
- o) Noção de pertencimento:
- p) Bem para todos:
- q) Noção de diversidade:
- r) Foco na legislação:
- s) Foco nos direitos civis:
- t) Foco nos direitos humanos:
- u) Foco nos direitos políticos:
- v) Foco nos direitos sociais:
- w) Respeito às leis:
- x) Foco na liberdade:

5.1.4 Pergunta 2: Conceito de cidadão

Para a pergunta de número 2, onze categorias de análise foram estabelecidas para a classificação das respostas, sendo o conceito de cidadão, portanto, relacionado aos seguintes aspectos:

- a) Direitos e deveres:
- b) Direitos:
- c) Deveres: Indivíduo honesto:
- d) Trabalhador:
- e) Praticar o bem:
- f) Habitante da cidade:
- g) Cidadania rebelde:
- h) Participativo:
- i) Comunidade:

Como subcategorias consideraram-se:

- a) Foco na legislação:
- b) Noção de valores:
- c) Direitos civis:
- d) Direitos políticos:
- e) Noção de pertencimento:
- f) Noção de participação:
- g) Passividade: Noção apenas de obedecer
- h) Noção de Harmonia social:
- i) Noção de pessoa:
- j) Conquistado:
- k) Noção de Coletivo:
- l) Noção de igualdade:
- m) Noção de propriedade: quando o direito à propriedade era algo explicitamente mencionado;
- n) Noção de liberdade:

5.1.5 Pergunta 3: Situação em que haja exercício da cidadania

Para a pergunta de número 3, 10 categorias de análise foram estabelecidas para a classificação das respostas, sendo as situações claramente identificadas como sendo uma manifestação da cidadania:

- a) Cidadania como praticar o bem
- b) Cidadania como deveres
- c) Cidadania como direitos
- d) Cidadania ligada à democracia
- e) Cidadania como direitos e deveres;
- f) Cidadão como sinônimo de pessoa
- g) Cidadania como fazer parte de comunidade
- h) Cidadania como dar voz ao povo
- i) Não respondeu
- j) Cidadania militarizada

Como subcategorias contabilizaram-se:

- a) Foco no voto / decisão
- b) Fazer o bem / ser honesto / não ser corrupto:
- c) Participativo
- d) Noção de respeito
- e) Protagonismo:
- f) Noção de coletivo
- g) Trânsito:
- h) Foco na legislação
- i) Noção de harmonia social

5.1.6 Pergunta 4: Cidadania concedida ou conquistada?

Para a pergunta de número 2, apenas 4 categorias foram criadas:

- a) Conquistado:
- b) Concedido
- c) os dois:
- d) ?:

Além destas categorias aparecerem também a noção de cidadania como relacionada apenas aos direitos, apenas aos deveres e respostas que não se encaixavam em nenhuma das duas categorias. E como subcategorias têm-se:

- d) NA:
- e) Participativo
- f) Protagonismo
- g) Passivo
- h) Cidadania ligada a localidade
- i) Cidadania ligada à pátria
- j) Isonomia
- k) Fazer o bem / ser honesto / não ser corrupto
- l) Foco no voto
- m) Foco na Legislação
- n) Foco nos Direitos políticos
- o) Foco nos direitos civis
- p) Noção de igualdade
- q) Noção de Justiça

5.1.7 Pergunta 5: Gênero, etnia e a classe social no ser cidadão no Brasil

Para avaliar a Premissa do gênero, etnia ou classe social para a condição de cidadão no contexto brasileiro as respostas foram enquadradas em:

- a) Sim;
- b) Não;
- c) Incerteza: quando a resposta não foi clara quanto à sua tomada de posição sobre a influência do gênero, etnia ou classe social para o ato de ser cidadão no Brasil;
- d) ?: conforme classificação para as perguntas anteriores.

Ainda nesta questão foram analisadas as preponderâncias de um ou mais dos aspectos mencionados para a determinação da condição de cidadão no Brasil. Assim estabeleceram-se as seguintes categorias autoexplicativas:

- a) Compreensão de que a teoria não garante a prática e que a questão racial, sobretudo, é um exemplo disto;
- b) Compreensão de que existem categorias sociais privilegiadas;
- c) Compreensão de que existem categorias sociais privilegiadas/foco na desigualdade social;

- d) Compreensão de que existem categorias sociais privilegiadas/Foco na questão de gênero;
- e) Compreensão de que existem categorias sociais privilegiadas/Foco na etnia;
- f) Compreensão de que existem categorias sociais privilegiadas apesar da lei ser igual para todos;
- g) Compreende não haver diferença pois a lei garante igualdade para todos;
- h) Compreensão de que a teoria não garante a prática e que a questão social, sobretudo, é um exemplo disto;
- i) Compreensão de que a teoria não garante a prática e que a questão de gênero, sobretudo, é um exemplo disto.
- j) Compreensão de que a teoria não garante a prática e que a questão social e racial, sobretudo, é um exemplo disto.
- k) Compreende que para ser cidadão basta ser justo.
- l) Compreensão de que existem categorias sociais privilegiadas/Para mudar só com luta e compromisso de toda a sociedade.
- m) A diversidade impede privilégios;
- n) Compreende que a diversidade não é aceita por todos.

5.1.8 Pergunta 10: Papel da escola na formação da cidadania

A pergunta de número 10 versou sobre o papel da escola na formação da cidadania e sobre a interpretação em relação às tendências pedagógicas explicitadas no corpo desta dissertação, às quais as respostas dos alunos pareciam se referir.

- a) Renovada progressivista;
- b) Libertadora;
- c) Crítico-social dos conteúdos;
- d) Tradicional;
- e) Tecnicista;
- f) NA;
- g) ?(outra): Outra tendência pedagógica não explorada nesta pesquisa.

5.1.9 Pergunta 11: Papel da do ensino de história na formação da cidadania

A pergunta de número 11 tratou da percepção do aluno sobre o papel da disciplina de História na formação da cidadania no intuito de se compreender se era um papel teórico ou prático, atribuído às categorias, e em qual sentido se dava este papel, correspondendo às subcategorias. Como categorias foram estabelecidas:

- a) Aplicação puramente teórica;
- b) Não explícito;
- c) Intenção mais prática;
- d) Suspeita de IA: quando a resposta parece ter sido elaborada por uma IA e não pelo próprio aluno;
- e) Não respondeu.

No que tange às subcategorias foram definidas as seguintes classificações:

- a) Vago;
- b) (Ensinar o) Passado pelo passado;
- c) Identidade individual e coletiva;
- d) (Ensinar o) Passado para entender o presente;
- e) Compreensão do percurso evolutivo para entender da cidadania (sugestionado)
- f) Entender o processo;
- g) Entender o passado para evitar erros;
- h) Valorizar direitos/lutar por justiça/ respeitar diferenças/consciência social
- i) Criar senso crítico;
- j) (Criar) [Senso] reflexivo/ atuação social;
- k) Ajudar a criar consciência social;
- l) [ajudar a criar consciência] política e identidade sobre si.

5.1.10 Pergunta 13: Em qual disciplina e série foi aprendido sobre cidadania

Esta pergunta mapeou em forma de respostas aberta sobre em que série e em qual disciplina o aluno teve contato com o ensino de cidadania.

5.1.11 Pergunta 14: Mapeamento de recursos e métodos disciplinares para o ensino da cidadania

O questionamento de número 14 visou compreender se os conteúdos ministrados sobre cidadania tinham caráter teórico ou prático e se a abordagem foi passiva ou participativa, para os alunos que responderam positivamente à pergunta anterior.

Como categorias têm-se:

- a) Não explícito
- b) Não responderam (NA): pelo fato de terem respondido negativamente à pergunta anterior;
- c) Prática: quando se entendeu que o aluno exerceu a cidadania durante a disciplina;
- d) Teórica: quando o aluno apenas fez atividades teóricas visando aprender sobre cidadania, mas sem praticá-la;
- e) Não memorável: quando o aluno afirmou ter tido a disciplina, porém não se lembrar de como foi.

Sobre as subcategorias foram listadas as seguintes respostas:

- a) Participativa;
- b) NA;
- c) Passiva;
- d) Não explícito.

5.1.12 Pergunta 15: Experiência sobre aprendizado da cidadania

Esta indagação teve por intuito entender como o aluno avaliou a experiência pregressa de aprendizado sobre cidadania. Para isso, quatro categorias, autoexplicativas foram definidas:

- a) Não respondeu
- b) Muito positiva
- c) Positiva
- d) Negativa

5.1.13 Pergunta 16: Justificativa sobre o parecer relativo à experiência sobre aprendizado da cidadania

Esta pergunta visou entender as razões para o aluno ter classificado a experiência de aprendizado sobre cidadania, conforme as classificações da questão anterior. Assim foram criadas quatro categorias autoexplicativas que caracterizam a importância da experiência de aprendizado pregressa da cidadania. A categoria não respondeu, abarcou muitas vezes alunos que não tiveram experiências anteriores de aprendizado sobre o conceito, ou que simplesmente não responderam mesmo tendo vivenciado o processo:

- a) Vago
- b) Não respondeu
- c) Não atrativo
- d) Aprofundamento do conceito de cidadania
- e) Reforço do conceito de cidadania

5.1.14 Pergunta 17: Possibilidade de melhoria sobre o aprendizado da cidadania

A pergunta de número 17 foi dividida em duas. A primeira se debruçou sobre quais aspectos do ensino de cidadania poderiam ser melhorados. As seguintes características, algumas autoexplicativas, foram citadas:

- a) Melhor relacionamento entre professor e os alunos;
- b) Aumentar participação / diminuir a exposição teórica;
- c) Materiais pedagógicos;
- d) Didática do professor;
- e) Melhor distribuição dos tempos de aulas;
- f) Tornar o conteúdo menos complexo;
- g) Fim do Colégio Militarizado: quando o aluno apontou que a solução para melhorar o ensino de cidadania seria desmilitarizar a escola;
- h) Maior engajamento dos alunos
- i) Nível de aprofundamento dos conteúdos;
- j) Focou na melhoria da cidadania: quando o aluno não respondeu ao que poderia melhorar na disciplina, mas no exercício da cidadania.

- k) Não respondeu
- l) Nada.

Já a segunda subpergunta teve por objetivo entender quais preceitos aprendidos da cidadania os alunos aplicaram no seu dia a dia. As seguintes categorias foram estabelecidas:

- a) Não aplicou;
- b) Aplicou, mas não explicitou;
- c) Cidadania ligada à democracia: quando o ato de votar foi mencionado;
- d) Cidadania como praticar o bem: quando a noção de respeitar e ajudar o próximo foi mencionada;
- e) Cidadania como direitos: quando a noção de conquista de direitos iguais foi mencionada.

5.1.15 Pergunta 18: Como a escola contribuiu para o exercício da cidadania

A questão 18 tratou da preparação do aluno para o exercício da cidadania. Assim, buscou-se entender como ela contribui para tal. Desta forma, os seguintes aspectos foram levantados:

- a) Contribui como local de aprendizado teórico sobre cidadania;
- b) Contribui ensinando sobre direitos;
- c) Contribui, mas não especifica;
- d) Contribui ensinando deveres;
- e) Contribui ensinando valores;
- f) Contribui como local de disciplina e obediência;
- g) Contribui ensinando direitos e deveres;
- h) Desenvolve senso / pensamento crítico;
- i) Não soube responder;
- j) Não contribui.

Alguns atributos deste aprendizado foram destacados nas falas sendo:

- a) Respeito;
- b) Fazer o bem;
- c) Multidisciplinaridade;
- d) Não detalhou.

5.1.16 Pergunta 19: O ensino de história e sua contribuição para o exercício da cidadania

A última pergunta buscou entender como a disciplina de história capacita e contribui para a prática da cidadania por parte dos alunos. As seguintes contribuições foram elencadas:

- a) Não souber responder;
- b) Indeciso: quando a resposta sobre contribuir ou não, não foi clara.
- c) Contribui, mas não específica;
- d) Contribui como local de aprendizado teórico da disciplina;
- e) Não contribui;
- f) Contribui ensinando valores;
- g) Desenvolve o senso / pensamento crítico;
- h) Ensinando sobre direitos;
- i) Contribui ensinando direitos e deveres;
- j) Contribui ensinando deveres.

5.1.17 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Análise das categorias emergentes e padrões:

- a) Triangulação com referencial teórico
- b) Análise de frequências de unidades de registro por gráficos
- c) Identificação de padrões discursivos
- d) Integração dos resultados com a literatura existente por meio de triangulação.

Os resultados esperados dessa análise deverão trazer uma compreensão mais clara sobre o ensino pregresso de cidadania, o aprendizado e prática dos conceitos ligados a este assunto, além do levantamento de possíveis pontos de melhoria no ensino da temática, considerando:

- a) Padrões de compreensão sobre cidadania
- b) Influência do contexto militarizado nas percepções
- c) Relações entre ensino de História e formação cidadã
- d) Especificidades do ambiente escolar militarizado

e) Impactos na formação crítica dos estudantes

Os resultados desta análise foram usados como fundamentos para a construção da sequência didática.

6 VOZES DA SALA DE AULA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO

A seguir, apresentam-se os resultados da presente pesquisa que se dividem na análise das respostas dos questionários que subsidiaram a elaboração da sequência didática e o conteúdo e estrutura desta última.

6.1 O papel dos questionários na construção da proposta didática

Dos duzentos e seis (206) estudantes matriculados nas terceiras séries do ensino médio, sessenta e três (63) responderam o questionário o que corresponde a aproximadamente trinta por cento (30%) de participação. O baixo envolvimento pode indicar um engajamento parcial dos estudantes com a temática. Os dados foram organizados em categorias e expressos em gráficos.

A primeira pergunta do questionário era: Para você, o que é cidadania? O resultado apontou que o conceito mais citado foi “direitos e deveres”, representando quarenta e um vírgula nove (41,9%) das respostas. Este resultado revela uma visão restrita da cidadania, centrada no cumprimento de obrigações e na obtenção de direitos formais. Outros 19,4% dos alunos mencionaram apenas “direitos”, enquanto 9,7% destacaram exclusivamente “deveres”. Categorias menos citadas, como “comunidade” (11,3%), “pessoa como cidadão” (6,5%), “democracia” (4,8%) e “praticar o bem” (3,2%), indicam noções fragmentadas ou idealizadas da cidadania, sem vínculo com sua dimensão crítica, histórica e participativa.

Na segunda pergunta indagou-se: Para você o que é ser cidadão? A maioria dos estudantes associou a ideia de ter direitos a ser considerado cidadão, ou a combinação de direitos e deveres. Isso reforça a ideia de uma cidadania limitada, com forte influência da concepção liberal e normativa. Apenas 1,7% das respostas citaram uma “cidadania participativa” ou “rebelde”. Isto revelou a falta de uma percepção ativa e transformadora do papel do cidadão na sociedade.

No terceiro questionamento discursivo: Descreva uma situação na qual haja o exercício de cidadania, verificou-se uma associação de ações de bondade e cumprimento de deveres como exemplos de exercício de cidadania. Enquanto isso, práticas de engajamento político, participação em movimentos sociais e ações coletivas pouco são citadas.

Na quarta indagação: Para você, a cidadania é algo concedido ou conquistado? Quarenta e cinco por cento (45%) indicaram que a cidadania é conquistada, trinta e um vírgula sete por cento (31,7%) que é concedida, e vinte e um vírgula sete por cento (21,7%) consideraram ambas. Esse dado mostra uma ambivalência em relação à cidadania. A presença marcante da ideia de concessão revela que a cidadania ainda é vista como algo que vem de cima para baixo e não como uma construção coletiva e histórica.

Ao serem questionados sobre o papel da escola na formação para a cidadania, vinte e oito vírgula seis por cento (28,6%) disseram que a escola não contribui para o seu preparo para a cidadania. Este dado que revela preocupação ao destacar uma desconexão entre o discurso institucional e a vida dos estudantes. Outra categoria foi a de que a escola contribui como um local de aprendizado teórico sobre a cidadania, com dezessete vírgula cinco por cento (17,5%). Isto sugere uma distância da realidade vivida sem uma conexão com a prática social dos estudantes.

Na pergunta sobre a importância do ensino de história para a formação de cidadania, sessenta e um vírgula nove por cento (61,9%) dizem que a contribuição é uma explicação teórica da temática, meramente conceitual. Embora o aspecto teórico seja importante, ele se torna insuficiente frente à complexidade do exercício da cidadania nos dias de hoje. Onze vírgula um por cento (11,1%) responderam que o ensino de história tem uma função mais prática para a formação cidadã. Isso demonstra uma percepção para além da assimilação teórica apenas, com a utilização do conhecimento histórico como uma ferramenta de intervenção social.

Os dados obtidos com a pergunta: Você considera que o ensino de história tem contribuído no seu preparo para o exercício da cidadania? Como? Vinte e sete por cento afirmaram que o ensino de história contribui, mas não especificaram como, o que possibilita interpretar como positivo mesmo havendo pouca elaboração conceitual. Trinta por cento (30%) disseram que a contribuição é com um aprendizado teórico da disciplina. Consequentemente, mais uma vez, isto revelou a abordagem conceitual e expositiva e possivelmente desconectada com as práticas cidadãs concretas.

Um dado que chamou a atenção é a de que dezenove por cento (19%) negam qualquer contribuição do ensino de história, o que reforça a ideia de um distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes.

Respostas que apontam para uma abordagem mais ativa e formativa apareceram em quatro vírgula oito por cento (4,8%) que reconhecem a disciplina como promotora do desenvolvimento do pensamento crítico e os quatro vírgula oito por (4,8%) que destacam o ensino sobre direitos, além de indicações pontuais ao ensino de valores, deveres e à combinação direitos e deveres. Apesar de essas respostas serem uma minoria, elas revelam indicadores importantes da potência transformadora do ensino de História quando comprometidas com a formação crítica e cidadã dos estudantes.

A análise das respostas obtidas permitiu identificar algumas carências relacionadas à apropriação do conceito de cidadania. Este é muitas vezes entendido apenas em seu sentido formal e normativo com pouca relação com o cotidiano dos alunos ou sua realidade social. A escola ainda é vista, segundo os dados, como um local de estudo teórico sobre o tema ou de não contribuição alguma para a cidadania dos estudantes. Isso acende um alerta para a compreensão do papel da escola e principalmente do ensino de História para mudar essa realidade.

Assim, estas evidências deram subsídio para a construção da sequência didática que estimula o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes para ser usada como ferramenta de intervenção social buscando aproximar o ensino de História das experiências dos estudantes e das exigências de uma cidadania ativa, plural e contextualizada.

6.2 Proposta Pedagógica: Sequência Didática Problematizadora sobre Cidadania

A proposta pedagógica desenvolvida nesta dissertação consiste em uma sequência didática problematizadora voltada ao ensino de História, com ênfase na temática da cidadania. A escolha por uma proposta fundamentada na problematização decorre do compromisso com uma prática pedagógica crítica, dialógica e transformadora, que objetiva ampliar a consciência histórica dos estudantes e sua participação ativa nas questões sociais que os cercam.

Para fundamentar essa proposta, recorre-se inicialmente à definição de Rocha (2015), que comprehende a sequência didática problematizadora como um:

conjunto de aulas necessárias para o trabalho com determinado conteúdo, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos (...) produção de uma narrativa com princípio, meio e fim, com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida (Rocha, 2015, p. 91).

A autora destaca a importância da continuidade entre as aulas e a construção de sentidos em torno de um eixo temático, de maneira a superar a exposição tradicional dos conteúdos e abrindo espaço para práticas mais participativas e significativas.

De modo a enriquecer essa abordagem, nos valemos da perspectiva de Aguiar Júnior *et al.* (2010), que entende a sequência didática como um encadeamento planejado de atividades que promove a construção do conhecimento por meio da interação discursiva entre alunos e professor, articulando momentos de investigação, debate e sistematização. Nesse entendimento, a atuação docente como mediador é central para favorecer situações de aprendizagem em que os estudantes possam expressar, confrontar e reconstruir ideias, em um processo dialógico e colaborativo.

Assim, a sequência didática apresentada nesta dissertação busca articular essas duas dimensões: por um lado, estrutura-se como uma narrativa pedagógica coerente e planejada, conforme proposto por Rocha (2015), por outro, valoriza a escuta, a argumentação e o diálogo como elementos centrais do processo formativo, conforme defendem Aguiar Júnior *et al.* (2010). A cidadania é, portanto, abordada de maneira histórica, crítica e contextualizada, permitindo aos alunos refletirem sobre seus direitos, deveres e formas de participação social a partir de diferentes fontes e linguagens, como textos históricos, charges, música e documentário.

As turmas selecionadas para a aplicação da Sequência Didática foram da terceira série do ensino médio. A escolha por essa série se deu pela compreensão de que nessa fase os alunos já desenvolveram um repertório intelectual mais elaborado e com possibilidade de reflexão crítica sobre assuntos sociais, políticos e éticos.

Muitos do(a)s aluno(a)s estão próximos da maioridade ou já completaram, o que os torna eleitores e responsáveis legais fazendo a discussão sobre cidadania deixar o plano teórico para afetar de forma concreta a suas vidas, como os direitos e deveres políticos, o exercício do voto, as obrigações legais (como o alistamento militar) e a inserção no trabalho formal.

A 3^a série do ensino médio representa um ponto de mudança para a vida adulta. Nessa fase, conforme Bourdieu (1970), a escola cumpre seu papel de instituição socializadora, preparando os estudantes para assumirem novos papéis na estrutura social. Trabalhar cidadania neste momento atende aos objetivos curriculares, como também contribui para formar sujeitos conscientes, críticos e atuantes na sociedade.

O questionário aplicado via Google Forms contendo 19 mostrou que das 63 respostas, 43,3% (26) afirmam que cidadania é ter direitos e deveres, 20% a somente ter direitos, 11,7% dizem que cidadania é a coletividade, 10% a somente ter deveres, 6,7% associam cidadania as pessoas (cidadão), 5% dizem que cidadania é a democracia e 1,7% dizem que honrar seu país é cidadania. A análise dos questionários nos mostra que a maioria dos alunos tem uma percepção de cidadania que corrobora com a definição dada por Marshall (1967) onde o status da cidadania concede direitos e deveres iguais aos possuidores de tal status.

A intenção com a sequência didática é ampliar para um entendimento de participação ativa na conquista e manutenção das prerrogativas cidadãs, ampliando a perspectiva de direitos e deveres do indivíduo.

6.3 Detalhando a Sequência Didática

A sequência didática aplicada está de acordo com o previsto na competência nº 05 da BNCC e as habilidades de H22 e H25, as quais objetivam:

- a) Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo em sociedade;
- b) Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas;
- c) Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Assim, a sequência didática (SD) planejada deverá ser executada ao longo de 9 aulas com um encontro semanal com duração de dois tempos de 60 minutos. Isso possibilitará um maior período para a reflexão, leituras de textos relacionados à temática cidadania e debates em sala.

Inicialmente foi exposta aos alunos a proposta de sequência didática e seus objetivos:

- a) Geral: Desenvolver a consciência crítica dos estudantes a respeito da cidadania ao longo da História e sua aplicação no presente.
- b) Específicos:
 - Problematizar as noções de cidadania a partir de múltiplas linguagens (charges, música, documentário);
 - Promover a consciência histórica (Rüsen, 2001) ao relacionar o conceito de cidadania ao longo do tempo;
 - Vivenciar processos democráticos por meio da eleição de líderes de turma, refletindo sobre representatividade.

6.3.1 *Descrição da Sequência Didática*

6.3.1.1 Aula 01 – Levantamento prévio (1 aula / 2 horas)

No primeiro encontro feito, a proposta da sequência foi apresentada aos estudantes com a apresentação do tema principal e em seguida os seguintes questionamentos:

- a) Como você define cidadania?
- b) A noção de cidadania mudou ao longo dos anos?
- c) Existe relação entre exercício da cidadania e a escola?
- d) Quais são as maneiras pelas quais se alcança e exerce a cidadania?

Essa atividade foi feita verbalmente e as respostas expostas no quadro para um mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Passo 2. Ampliando o conceito de cidadania: da teoria liberal às perspectivas críticas e contemporâneas

Exposição dialogada com apoio de slides.

Por meio de apresentação expositiva foi retomado o conceito de cidadania moderna de Marshall (1967).

- a) Slide 1: Retomando Marshall

Marshall define cidadania como o conjunto de três tipos de direitos:

- Direitos civis (liberdade individual, propriedade, justiça);
- Direitos políticos (participação na vida pública);
- Direitos sociais (educação, saúde, bem-estar).

Na sua perspectiva a cidadania é universal e progressiva.

Para a turma foi feito o seguinte questionamento: No Brasil de hoje, todo cidadão tem garantido esses direitos?

- b) Atividade prática: mapa dos direitos

Foram distribuídos post-its para os alunos e solicitado que eles dessem:

- Exemplos de onde os direitos funcionam (acesso à justiça, saúde, educação, participação).
- Exemplos de onde os direitos falham.

Foram organizados os exemplos em três colunas: civil, político e social, de modo que a turma refletisse sobre o que a atividade mostrou sobre a realidade brasileira.

6.3.1.2 Aula 2: Limites da cidadania no Brasil (1 aula / 2 horas)

- a) Desigualdade social e racial (desigualdades estruturais)
- b) Direitos garantidos no papel, mas não na prática
- c) Surgem novas abordagens críticas da cidadania

Da montagem do quadro da cidadania se problematizou as observações apontadas pelos alunos e a partir delas se realizou a transição para compreender os limites da cidadania no Brasil e como autores contemporâneos atualizam o conceito.

A partir de então, passou à reflexão de como pensadores brasileiros atualizam o conceito de cidadania diante desses limites.

- a) Slide 1: Três abordagens críticas brasileiras

Os três pensadores escolhidos foram os listados a seguir por trazerem ideias que ao mesmo tempo que fazem uma crítica ao modelo de cidadania liberal eles atualizavam a perspectiva de cidadania para além de um conjunto de direitos.

- Ricardo Antunes: mercantilização dos direitos;
- José Jorge de Carvalho: cidadania intercultural;
- Miguel Arroyo: cidadania insurgente/participativa.

6.3.1.3 Ricardo Antunes Tema: Cidadania e neoliberalismo (Slide 4)

Levar os alunos a reconhecerem como a precarização do trabalho e a mercantilização dos direitos afetam suas vidas e a cidadania no Brasil.

- Crítica à mercantilização dos direitos sociais
- Trabalho precarizado = menos acesso a saúde, educação
- Cidadania vira privilégio, não direito

Você conhece alguém que trabalhe por aplicativo ou de forma autônoma?

Como é o dia a dia dessa pessoa?

A turma será dividida em dois grupos que vão debater a seguinte afirmação:
"A uberização do trabalho representa liberdade para o trabalhador."

- **Grupo A:** Defende a afirmação (como muitos discursos da mídia e da propaganda).
- **Grupo B:** Refuta com base nas ideias de Ricardo Antunes.

Quadro 4 — Texto de apoio para o Grupo A

(continua)

O que é a uberização do trabalho e qual o impacto dela?

Cerca de 13 milhões de pessoas estão desempregadas no Brasil em 2018, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O número representa, aproximadamente, 12,4% da população. Com um cenário pessimista para os empregos formais, as pessoas buscam alternativas de trabalho, seja para garantir alguma forma de sustento ou complementar a renda.

Com esse contexto, e a necessidade das pessoas de ganharem dinheiro para sobreviver, surgiu o que ficou conhecido como a uberização do trabalho. Esse modelo prevê um estilo mais informal, flexível e por demanda. A advogada trabalhista Deborah Gontijo, do escritório Kolbe Advogados Associados, afirma que a uberização é, na verdade, a modernização das relações de trabalho.

"É natural que isso aconteça por conta do cenário econômico, não só do Brasil, mas do mundo. Há um grande aumento na automação e na inteligência artificial, que cuida das tarefas repetitivas. Isso faz com que aumente uma demanda por um novo tipo de trabalho, onde as próprias pessoas querem ter uma nova rotina, com autonomia nas tarefas e a possibilidade de optar por quando querem trabalhar", explica.

Entendendo o conceito de uberização

O próprio nome varia da empresa Uber, na qual os motoristas possuem essa liberdade e atuam de acordo com a demanda dos clientes, se aceitarem a corrida (ou o trabalho). O modelo é visto como uma forma mais eficiente de atuação, não se restringe a quem trabalha com aplicativos. É o caso do consultor internacional de segurança Leonardo Sant'Anna, que presta serviços e ministra treinamentos nas áreas empresarial e patrimonial.

Quadro 4 — Texto de apoio para o Grupo A

(conclusão)

Ele acredita que o próximo passo do mercado é que cada pessoa se torne seu próprio empresário e gestor. “É melhor não só para mim, como para diversas outras pessoas. Hoje, o foco mundial está na gestão por resultados, em ter uma fonte de renda adicional, desburocratização para contratação, na efetividade do que você oferece, flexibilidade de jornada e horário e na melhoria da distribuição de renda. A uberização contribui com tudo isso”, defende.

Competências e oportunidades

Diretor executivo da Associação Brasileira de Consultores Empresariais (Abracem), Carlos José de Medeiros aponta como características da uberização a disponibilidade de ir ao encontro do cliente, a não necessidade de exclusividade e possibilidade de explorar áreas fora da atuação principal, mas privilegiando suas expertises.

Ele defende que é necessário compreender quais são as competências que a pessoa desenvolveu ao longo dos anos para aplicá-las nos serviços. “Com o cenário econômico do país, as pessoas precisam buscar alternativas e percebem a necessidade de dar uma identidade para quem trabalha de forma independente. As perspectivas são positivas, mas é preciso manter os pés no chão”, avalia. Carlos também percebe que as mudanças trazidas pela modernização da internet impulsionaram alterações nos modelos de trabalho. “Quanto mais tecnologia temos, mais tempo sobra, seja para trabalhar mais, se dedicar à família ou à vida pessoal. Os robôs só acabam com o trabalho repetitivo, mas não com as oportunidades de trabalho”, conclui.

Prós...

Alternativa para o desemprego

Liberdade para escolher horários e tarefas

Flexibilidade

Você é seu próprio chefe

Foco em resultados

Possibilidade de aumentar a renda

Mais tempo para a vida pessoal

Fonte: REDAÇÃO, 2018.

Quadro 5 — Texto de apoio para o grupo B

(continua)

Cidadania sob ataque: um olhar crítico com base em Ricardo Antunes

Cidadania como privilégio

Ricardo Antunes (2018) argumenta que, no modelo atual, a cidadania **deixou de ser um direito universal** e passou a ser acessível apenas para os que têm condições econômicas de consumir serviços básicos.

Cidadania e desigualdade no mundo do trabalho

No mundo atual, marcado por profundas desigualdades sociais, muitos direitos fundamentais — como saúde, educação e trabalho digno — deixam de ser garantidos a todos. O sociólogo Ricardo Antunes (2018) afirma que a cidadania, que deveria ser universal, tem se tornado cada vez mais restrita: aquilo que antes era um direito passa a depender do poder de compra de cada pessoa. Nesse cenário, ter acesso a direitos se torna um privilégio, e não uma garantia para todos os cidadãos.

Esse fenômeno está ligado à forma como o trabalho tem mudado nas últimas décadas. Empregos precários, temporários e mal remunerados dificultam o acesso a condições básicas de vida. Com isso, a cidadania se enfraquece, pois as pessoas não conseguem participar plenamente da vida política, econômica e social.

Na prática, isso significa que saúde, educação, moradia e transporte de qualidade dependem da renda do indivíduo, o que aprofunda as desigualdades sociais.

O autor mostra que a chamada “**uberização**” do trabalho é uma forma de exploração disfarçada de autonomia. Motoristas, entregadores e trabalhadores de aplicativos são apresentados como “empreendedores de si mesmos”, mas na realidade **não têm nenhum direito garantido**.

Quadro 6 —Texto de apoio para o grupo B

(conclusão)

A **Uber** é outro exemplo mais do que emblemático: trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis, isto é, com seus instrumentos de trabalho, arcaram com suas despesas de segurança, com os gastos de manutenção dos veículos, de alimentação, limpeza etc., enquanto o “aplicativo” – na verdade, uma empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado – apropria-se do mais-valor gerado pelo serviço dos motoristas, sem preocupações com deveres trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora (Antunes, 2018, p. 44).

Fonte: Antunes, 2018, p. 44.

TEXTO DE APOIO AO PROFESSOR

Essa **precarização do trabalho** atinge especialmente os jovens, os mais pobres e os moradores das periferias, que enfrentam jornadas longas e instáveis.

Mercantilização dos direitos sociais

Com o avanço do neoliberalismo, os direitos sociais passaram a ser tratados como produtos que se compram no mercado. Antunes (2018) denuncia que isso exclui uma grande parcela da população brasileira, que depende de serviços públicos cada vez mais precarizados. Assim, quem tem dinheiro tem direitos; quem não tem, fica à margem da cidadania.

Crítica ao neoliberalismo

Para Antunes (2018), o neoliberalismo destrói a ideia de cidadania coletiva e promove uma lógica de competição individual. Cada pessoa é vista como responsável pelos seus fracassos, ignorando as causas sociais da pobreza e da exclusão. Esse modelo também enfraquece o papel do Estado, que passa a servir mais ao mercado do que ao povo, aprofundando a desigualdade e reduzindo a cidadania à condição de privilégio.

Repensar a cidadania

Ricardo Antunes (2018) nos convida a refletir: cidadania é ter direitos garantidos — não só no papel, mas na vida concreta. Para isso, é preciso enfrentar

as desigualdades sociais, lutar pela valorização do trabalho digno e defender os serviços públicos.

Após o debate, será retomado com a turma:

- a) A cidadania está sendo ampliada ou restrita nesse modelo?
- b) Quem ganha e quem perde com a “flexibilização” do trabalho?

Finalização: Roda de conversa: “Cidadania no meu bairro”

Será pedido para que os alunos reflitam:

“Como a precarização do trabalho impacta o direito de estudar, cuidar da saúde ou participar da vida política?”

“Direitos que viram mercadoria deixam de ser direitos. A cidadania não se vende, se conquista.”

6.3.1.4 Trabalhando a cidadania intercultural: Políticas de Cotas e Diversidade Cultural / 1 aula (2 horas)

Compreender a política de cotas como uma estratégia de promoção da cidadania multicultural no Brasil, com base na ideia de José Jorge de Carvalho, analisando suas implicações para o reconhecimento e inclusão de grupos historicamente excluídos.

Quadro 7 — Texto de sobre lei de cotas

(continua)

Lei de Cotas: o que diz a lei, resumo e objetivo

Marcela Ferreira

O que é a Lei de Cotas?

A Lei de Cotas, também conhecida como Lei nº 12.711/2012, serve para garantir que o acesso ao ensino superior seja um direito para todas as pessoas, independente da classe social, raça e/ou origem. Com ela, 50% das vagas em universidades federais e institutos federais de educação são reservadas para alunos que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas.

Essa lei representa um marco significativo na busca pela promoção da igualdade social e racial, pois também prevê parte das vagas para alunos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

Mas como funciona na prática?

Basicamente, uma pessoa que se enquadre nos requisitos para concorrer a uma vaga na universidade por meio das cotas poderá demonstrar interesse em utilizar essa política na hora do ingresso.

Porém, antes de concorrer nas vagas afirmativas, o estudante concorre primeiro na ampla concorrência e, caso não alcance a nota necessária, concorrerá pelas cotas. Isso foi estabelecido com a atualização da lei em 2023.

Quadro 5 — Texto de sobre lei de cotas

(continua)

Quem criou a Lei de Cotas?

A Lei de Cotas foi sancionada em agosto de 2012, durante o governo de Dilma Rousseff (PT). Apesar disso, ela já havia sido criada décadas antes, sendo que a partir de 2000, as universidades iniciaram um movimento para que a política de cotas raciais fosse implementada no ingresso ao ensino superior para garantir o acesso da população.

Em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição pública federal a aprovar a política afirmativa, em 2003. A reserva de vagas para cotistas raciais começou a ser adotada no vestibular do ano seguinte.

No mesmo ano, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) foi a primeira instituição de ensino estadual a adotar as cotas. No vestibular daquele ano, parte das vagas foram destinadas a estudantes da rede pública e autodeclarados negros e pardos.

Qual o objetivo da Lei de Cotas?

A Lei de Cotas foi criada para garantir o acesso de pessoas provenientes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e deficientes ao ensino superior e técnico, democratizando o acesso ao ensino entre esta população.

O principal objetivo da Lei de Cotas é reduzir as desigualdades históricas no acesso à educação superior no Brasil. Historicamente, as oportunidades educacionais têm sido desiguais, com grupos sociais vulneráveis enfrentando barreiras que dificultam sua entrada e permanência em instituições de ensino de qualidade.

A implementação das cotas busca corrigir essa desigualdade, garantindo maior diversidade nos cursos das instituições públicas e possibilitando que indivíduos que historicamente enfrentaram discriminação e exclusão tenham acesso a uma educação superior de qualidade.

Na época da sanção, a ideia foi criticada sob argumentos de falta de isonomia no tratamento entre os estudantes e preocupação com a qualidade do ensino e do aprendizado dos cotistas. Com o passar dos anos, o contrário foi provado, e os alunos cotistas tiveram rendimento igual ao de alunos não cotistas.

Quem pode concorrer pela Lei de Cotas?

Os estudantes que podem concorrer pela Lei de Cotas são aqueles que completaram o ensino médio em escolas públicas, independentemente da renda e cor da pele.

Divisão das vagas

As vagas em universidades federais e institutos federais de ensino no Brasil são divididas da seguinte forma:

- 50% das vagas são reservadas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas;
- Dentro dessa reserva, a Lei de Cotas prevê que metade dessas vagas sejam destinadas a estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1 salário-mínimo e a outra metade com renda maior que esse valor;
- Dentro de cada faixa de renda, metade das vagas deve ser destinada a candidatos que se autodeclararam pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou PCD, em proporção aproximada à população desses grupos em cada estado do Brasil, segundo o último censo do IBGE.

A partir da atualização da Lei de Cotas sancionada pelo Presidente Lula em 2023, os estudantes cotistas possuem prioridade na hora de concorrer a benefícios e auxílios que apoiam permanência e conclusão dos estudos.

Uma das maiores queixas do Movimento Negro, durante os últimos 10 anos, é a falta de subsídio para concluir o curso e permanecer focado no ensino.

Como funciona a Lei de Cotas?

Para entrar em uma universidade ou instituto federal pela Lei de Cotas, é preciso fazer o vestibular tradicional ou se inscrever pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que usa a nota do Enem.

Os candidatos que se encaixam nas exigências do sistema de cotas precisam sinalizar que querem concorrer à vaga como cotista no momento da inscrição.

O que mudou na lei de cotas?

Em novembro de 2023, o presidente Lula sancionou o projeto que atualiza a Lei de Cotas, criada ainda no ano de 2012. Após mais de 10 anos da lei, foi possível analisar os resultados e propor melhorias para que a lei siga fazendo sentido para a realidade brasileira, além de incluir grupos que antes não estavam inseridos na lei, como é o caso dos povos quilombolas.

Quadro 5 — Texto de sobre lei de cotas

(conclusão)

Confira quais foram as alterações propostas pela Lei 14.723/23:

Antes de concorrer às vagas destinadas às cotas, todos os candidatos concorrem na ampla concorrência. Somente se a pontuação não for o suficiente, concorrem na outra modalidade; O teto de renda para a faixa destinada a estudantes carentes mudou. O que antes era de um salário mínimo e meio, hoje é de um salário mínimo por pessoa.

Estudantes quilombolas estão inclusos na nova lei, podendo se beneficiar das cotas, assim como outros grupos.

Implementação das cotas para a pós-graduação;

Prioridade para os estudantes cotistas na contemplação do auxílio estudantil e outros benefícios.

Resultados da Lei de Cotas

Após 10 anos de vigência, as cotas ampliaram a presença de negros, estudantes de baixa renda, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades e institutos federais, e o rendimento se provou equivalente ao de alunos não cotistas. Dessa forma, a Lei de Cotas também contribuiu para a diminuição da desigualdade social no país.

Uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) mostra que o percentual de cotistas nas universidades federais saiu de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018.

Além disso, percebeu-se o aumento da diversidade no ensino superior, o que até então não apresentava números expressivos. É comum perceber que a geração que acessou a universidade através das cotas é a primeira a ingressar no ensino superior da família.

Fonte: Ferreira, 2023.

A turma será dividida em 5 grupos com 6 componentes cada.

- Grupo 1 - O que é a lei de cotas? Como funciona na prática?
- Grupo 2 - Quem criou a lei de cotas? Qual o objetivo da lei de cotas?
- Grupo 3 - Quem pode concorrer pela lei de cotas? Divisão das vagas
- Grupo 4 - Como funciona a lei de cotas? O que mudou?
- Grupo 5 - Resultado da lei de cotas

O grupo apresentará um resumo explicativo em um cartaz de cartolina com os pontos principais do seu excerto para a turma. Após a explicação feita pelos grupos será exibido um vídeo AGU[...](2018) para finalizar a atividade.

6.3.1.5 Aula 05 – Movimentos sociais e cidadania insurgente: o caso do Conselho Indígena de Roraima (CIR) / 1 aula (2 horas)

Objetivo da aula: Compreender como os movimentos sociais, em especial o Conselho Indígena de Roraima (CIR), atuam como produtores de cidadania, a partir da luta em defesa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, promovendo reconhecimento, participação política e justiça social.

Passo 1 – Problematização

Pergunta disparadora: Você acha que cidadania é algo que o governo dá ou algo que os povos conquistam?

- a) O professor estimulará um diálogo inicial para mapear as percepções da turma.
- b) Em seguida, apresentará a proposta da aula: conhecer um movimento indígena de Roraima que mostra como a cidadania é uma conquista coletiva e política, construída pela resistência e organização dos povos indígenas.

Passo 2 – Conhecendo o movimento social indígena de Roraima: O CIR e a luta em defesa dos povos indígenas

Quadro 8 — Texto de sobre o Conselho Indígena de Roraima

O que é o CIR?

O Conselho Indígena de Roraima (CIR) é uma das mais importantes organizações indígenas do Brasil. Sua origem remonta à década de 1970, nas primeiras Assembleias dos Tuxauas. Foi formalmente registrada em 1990, após a transformação do antigo território em Estado de Roraima. Seu principal objetivo é garantir os direitos dos povos indígenas assegurados pela Constituição Federal de 1988, fortalecendo a autonomia, a cultura e os modos de vida tradicionais. Atua nas áreas de:

- saúde indígena,
- educação diferenciada,
- cultura,
- gestão territorial e ambiental,
- desenvolvimento sustentável,
- formação política e defesa dos direitos indígenas.

Histórico de luta

- 1971: primeira assembleia dos tuxauas.
- 1983–1990: articulação dos conselhos regionais, fundação do CINTER e posterior consolidação como CIR.
- 1990: registro oficial como entidade estadual.
- 2005: vitória histórica com a demarcação contínua da Terra Indígena Raposa **Serra do Sol**, após mais de 30 anos de luta.
- Também desenvolveu programas de formação de professores e agentes de saúde indígenas.

Atuação atual

- Presente em 35 terras indígenas de Roraima, com uma população de aproximadamente 100 mil indígenas.
- Atua em 271 comunidades, organizadas em 10 conselhos regionais.
- Representa os povos: Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Sapará, Taurepang, Wai-Wai, Yanomami, Yekuana e Pirititi.

Fonte: CIR, [2025].

Análise de vídeo

- a) **Sugestão:** ANIMAÇÃO [...], 2021.

Perguntas de análise em duplas:

- a) O que é cidadania para os povos indígenas segundo o vídeo e o texto?
- b) Que direitos estão sendo reivindicados?
- c) Como o movimento indígena atua para conquistar esses direitos?

As respostas elaboradas pelas duplas serão apresentadas em uma roda de conversa, na qual será proposta a reflexão acerca da pergunta norteadora do passo 3: “A cidadania é dada ou conquistada?”

Reflexão final – Passo 3

- a) Pergunta de retorno: A cidadania é dada ou conquistada?

Após ouvir os alunos que desejarem se posicionar, o professor encerra destacando que, no caso da luta dos povos indígenas e do CIR, a cidadania é um processo de conquista coletiva, que envolve resistência, organização política e afirmação cultural, sobretudo diante da exclusão e da negação histórica promovida pelo Estado brasileiro, apoiando-se também nas respostas e reflexões feitas pelos alunos.

6.3.1.6 Aula 06 – A Cidadania nas Charges – Leitura Crítica e Interpretação Histórica / 1 aula (2 horas)

Objetivo da aula: Compreender as charges como documentos históricos e instrumentos de crítica social, analisando seus elementos textuais e visuais em diálogo com os conceitos de cidadania, direitos sociais e contexto histórico. Será projetada a Figura 1.

- a) “Você acha que uma charge pode ensinar História? O que ela diz sobre a sociedade em que foi produzida?”
- b) “Todo o documento é construído de uma determinada forma, por uma determinada sociedade e em um determinado contexto espaço-temporal.” (Fronza, 2007, p. 33).

Figura 1 — Charge 1



Fonte: Peron, 2025.

Breve fala do professor: Assim como cartas, leis e notícias, a charge é um documento produzido por alguém em um tempo e espaço específicos. Ela traz ideias e críticas, e por isso é uma fonte muito útil para o historiador. Vamos analisá-las como quem investiga a sociedade por meio de imagens.

Atividade – Análise orientada de charges

Os alunos trabalharão em duplas ou trios, com fichas de análise para analisar as seguintes charges.

Figura 2 — Charge 2



Autor: Paiva, 2025.

Figura 3 — Charge 3



Autor: Dassilva, 2023.

Figura 4 — Charge 4



Autor: Motta, 2024.

Ficha de análise da charge

Serão colocadas as seguintes perguntas no quadro para guiar os alunos durante a sua análise.

- Quem é retratado na charge? Há figuras públicas, estereótipos ou símbolos?
- Que elementos ajudam a construir a crítica (texto, expressões, objetos)?
- Há ironia, humor ou exagero? Com que finalidade?
- Como essa charge se relaciona com os debates sobre cidadania?

Fechamento da aula - Roda de conversa

- O que aprendemos hoje sobre cidadania a partir dessas charges?
- Elas dialogam com os autores que estudamos, como Ricardo Antunes?
- Como retratam o papel do Estado, do mercado e dos sujeitos sociais?"

6.3.1.7 Aula 07 – Música, Cidadania e Participação: Análise crítica da canção “Até quando?” de Gabriel O Pensador (2001) 1 aula (2 horas)

Objetivo da aula:

Estimular a reflexão crítica sobre as violações de direitos e a responsabilidade cidadã por meio da análise da música “Até quando?”, de Gabriel o Pensador, relacionando sua mensagem com o cotidiano dos alunos e com os debates sobre cidadania.

- a) Pergunta disparadora: “Você acha que a música pode ser uma forma de protesto? Por quê?”

Passo 1 - Escuta e leitura da música

- a) Apresente a música “Até quando?” (Gabriel O Pensador) com som e letra projetada.
- b) Faça a leitura coletiva da letra (cada estrofe pode ser lida por um aluno).
- c) Oriente para que fiquem atentos às palavras, expressões e denúncias sociais contidas na canção.

Passo 2 – Atividade em grupo: Análise da música

A turma será dividida em grupos e será entregue as questões abaixo:

- a) Quais palavras ou expressões da música estão ligadas à cidadania ou à participação na vida pública?
- b) Quais situações ou fatos denunciados na música são exemplos de desrespeito aos direitos de cidadania?
- c) Vocês reconhecem alguma dessas situações no bairro, na escola ou na cidade onde vivem?
- d) Que sentimento ou mensagem a música desperta em vocês?

Passo 3 – Debate coletivo

- a) Cada grupo apresenta suas reflexões.

- b) O professor conduz a conversa incentivando o diálogo entre as experiências pessoais e os temas sociais da música.

Perguntas para mediar o debate:

- a) Até que ponto somos responsáveis por mudar o que a música denuncia?
- b) O que esse trecho da música quer dizer para você? “A gente muda o mundo na mudança da mente / E quando a mente muda a gente anda pra frente / E quando a gente manda ninguém manda na gente”.
- c) Existe cidadania sem participação?
- d) O Conselho Indígena de Roraima (CIR) é um exemplo de mudança por meio da participação coletiva?

Passo 4 – Produção do painel coletivo

O título do painel poderá ser sugerido pelos próprios alunos retirando uma frase da própria música analisada ou um título autoral criado pelo grupo:

- a) Cada grupo desenha, escreve ou cola imagens em uma cartolina, que representem protestos, direitos negados, formas de resistência ou transformação.
- b) As colagens podem ser feitas com revistas, jornais ou desenho livre.
- c) O painel poderá ser fixado na sala ou mural da escola com os materiais produzidos.

6.3.1.8 Aulas 08 e 09 – Cidadania política e participação democrática: do voto à representatividade na escola

Compreender a importância do voto e da representatividade como dimensões da cidadania política, relacionando o exercício democrático às realidades escolares e sociais dos estudantes.

6.3.1.8.1 Aula 08 – Exibição do documentário “A História do Voto” + Debate / 1 aula (2 horas)

Passo 1 - Introdução

O professor escreverá no quadro a frase a seguir: Você já parou para pensar no que aconteceu para que hoje você possa votar?

Questionará: O que vocês sabem sobre a história do voto no Brasil?

Buscando por meio dos questionamentos anteriores, o professor irá verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do voto no Brasil.

Passo 2 - Os alunos deverão fazer anotações enquanto assistem, com base nas questões:

- a) Quais grupos foram excluídos do voto ao longo do tempo?
- b) Que lutas sociais foram travadas para conquistar esse direito?
- c) O que ainda é um desafio hoje em relação à participação política?

Passo 3 - Exibição do documentário (30 minutos): A HISTÓRIA [...] (2020).

Passo 4 - Debate orientado

Questões norteadoras:

- a) O voto é uma conquista ou um direito natural?
- b) Por que nem todo mundo se sente representado?
- c) O que essa história ensina sobre o valor da democracia?

6.3.1.8.2 Aula 09 – Vivência democrática: eleição de líderes de turma

Retome o debate anterior: Se votar é importante, e a representatividade uma característica essencial para a construção de uma sociedade com cidadania e democrática, como podemos viver isso aqui na escola?

Será apresentada a proposta aos alunos de organização de uma eleição para líderes de turma como um exercício de cidadania.

Etapas da organização (distribuídas entre aula e dias seguintes): 2 aulas / (4 horas)

Quadro 9 — Etapas de organização

ETAPA 1	AÇÃO
Criação da comissão eleitoral	Definição de alunos responsáveis pela organização
Organização das chapas	Grupos interessados apresentam propostas
Elaboração de pautas e campanha	Produção de cartazes, slogans, redes sociais (se possível)
ETAPA 2	AÇÃO
Debate entre chapas	Rodada de perguntas/respostas entre candidatos
Votação e apuração	Simulação do processo eleitoral
Posse simbólica	Anúncio e registro dos eleitos

Fonte: Elaboração própria.

6.3.1.9 Avaliação da Proposta

A avaliação da aprendizagem será processual e contínua, considerando o envolvimento dos alunos nas discussões, a qualidade das análises produzidas (oral e escrita) e a participação nas atividades coletivas que assim permitirão verificar a apropriação dos conceitos e o impacto da proposta didática na formação de uma consciência cidadã crítica e participativa. Para além de uma verificação de assimilação de conteúdo, a avaliação buscará compreender se os alunos mobilizam conhecimentos históricos na reflexão sobre a realidade para se posicionar de forma ética diante das questões sociais da atualidade.

6.3.1.10 Referências da sequência

AGU Explica - Sistema de Cotas Raciais. [S. I.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3:16min). Publicado pelo canal Advocacia Gerald a União - AGU. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=glrsv_AafHA. Acesso em: 25 abr. 2025.

A HISTÓRIA do voto – Documentário Completo . [S.I.:s.n.]. 2020. 1 vídeo (24 min). Publicado pelo canal PauloPaimSenador. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=E3WYkxaBI9M>. Acesso em: 16 out. 2024.

ANIMAÇÃO - CIR 50 anos. [S.I.:s.n.]. 2020. 1 vídeo (3:04 min). Publicado pelo canal Conselho Indígena de Roraima. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=UO1hlvySa9g>. Acesso em 23 abr. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

CIR – Conselho Indígena de Roraima. CIR. In: _____, Site oficial do CIR, Boa Vista, 20 fev. [2025]. Disponível em: www.cir.webrr.com.br/post/cir. Acesso em 08 abr. 2025.

DASSILVA, Zé. Elite. Charges irônicas e críticas ao terrorismo de 8 de janeiro no DF. **Sindicato dos metalúrgicos de São Paulo e Mogi das Cruzes**, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://metalurgicos.org.br/noticias/charges-ironicas-e-criticas-ao-terrorismo-no-df/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

FERREIRA, Marcela. Lei de Cotas: o que diz a lei, resumo e objetivo. **Terra**, 10 mar. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/lei-de-cotas-o-que-diz-a-lei-resumo-e-objetivo,1249f9f326276212d50e3777b401adcbgin626ep.html>. Acesso em: 31 maio 2025.

MOTTA, Nando. 2024. Escala 6 x1. **Brasil 247**, 11 nov. 2024. Disponível em:<https://www.brasil247.com/charges/escala-6x1>. Acesso em: 16 abr. 2025.

PAIVA, Miguel. Elite. **Brasil 247**, 04 jul. 2025. Disponível em:<https://www.brasil247.com/charges/elite-4-de-julho-de-2025-poyq9dk4>. Acesso em: 16 jul. 2025.

PERON, Ana Cristina. O que é uberização do trabalho? **Curso Enem gratuito**, 1 maio 2025. Disponível em: <https://cursoenemgratuito.com.br/uberizacao-do-trabalho/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

REDAÇÃO. O que é a uberização do trabalho e qual o impacto dela? In: FUNDAÇÃO ESTUDAR. **Na prática**, 25 maio 2021, Disponível em:<https://napratica.org.br/o-que-e-a-uberizacao-do-trabalho/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar de que forma o ensino de História pode contribuir para a compreensão e o exercício da cidadania entre estudantes da terceira série do ensino médio de um colégio militarizado em Boa Vista, capital de Roraima. A escolha do tema surgiu da vivência cotidiana do autor como professor, em um contexto marcado por precarizações estruturais, reformas educacionais e por um modelo de gestão escolar pautado na disciplina e na autoridade como é a realidade dos colégios estaduais militarizados no estado de Roraima.

Diante desse cenário, ficou evidente a dificuldade dos estudantes em reconhecer e questionar as diversas situações de violação de direitos que atravessam suas vidas. Isso levantou a dúvida sobre o papel da escola e, mais especificamente, do ensino de História na formação de sujeitos críticos e participativos na vida social.

Ao longo da dissertação buscou-se compreender os diversos sentidos dados à cidadania, sua relação com a educação formal e principalmente com o ensino de história. Buscando demonstrar que a cidadania é uma construção inacabada, marcada por avanços e recuos, e que no Brasil carrega as marcas da exclusão e da desigualdade. Nesse processo, destacou-se o papel dúbio do Estado, ora sendo garantidor de direitos, ora sendo o agente de repressão e controle social.

Com base em autores como T. H. Marshall, Hannah Arendt, José Murilo de Carvalho, Miguel Arroyo, Ricardo Antunes e José Jorge de Carvalho, problematizou-se a concepção restrita de cidadania ligada apenas ao cumprimento de deveres e acesso a direitos formais. Em oposição a esse pensamento, defendeu-se uma cidadania plural, insurgente, intercultural e comprometida com a transformação social. Também se discutiu a vinculação entre consciência histórica e cidadania, destacando como o ensino de História pode possibilitar que os estudantes compreendam criticamente o mundo em que vivem, se reconheçam como sujeitos históricos e se posicionem de maneira ética e participativa.

A proposta prática da pesquisa consistiu na elaboração de uma sequência didática composta por nove aulas, organizadas em torno de temas como identidade, direitos, participação política, movimentos sociais e representatividade. As atividades foram pensadas com base em diferentes fontes e linguagens — textos, imagens,

músicas e documentários — e orientadas por uma perspectiva problematizadora, que valoriza o diálogo, o questionamento e o protagonismo estudantil.

Embora a sequência didática não tenha sido aplicada em sala de aula, sua formulação revelou-se um exercício teórico-metodológico potente, que legitima o papel do ensino de História como ferramenta formativa essencial para a construção de uma cidadania crítica. Os principais resultados da pesquisa apontam que, ao promover o desenvolvimento da consciência histórica, o ensino de História pode contribuir para a compreensão e exercício da cidadania dos estudantes. A partir da atribuição de um sentido ao tempo histórico (sentido histórico) o estudante organiza os fatos em uma história (narrativa), justifica interpretações com base em evidências (argumentação) e relaciona-se pessoalmente com o passado (identidade). Assim, esse estudante terá os meios para compreender criticamente o mundo ao seu redor e agir de maneira ética e responsável, que são características essenciais para uma educação cidadã.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se justamente a não aplicação da proposta em contexto real de sala de aula, o que teria possibilitado avaliar mais concretamente seus efeitos sobre a aprendizagem e a percepção dos estudantes. Além disso, o recorte de atuação em um colégio estadual militarizado impõe desafios particulares que não poderiam ser comparados a realidades escolares não militarizadas para uma análise mais ampla.

Concluindo, espera-se que este trabalho contribua para o debate sobre o papel social do ensino de História, especialmente em tempos de retrocessos democráticos e de disputa pelos sentidos da educação. Que ele possa servir de inspiração para professores e pesquisadores, para que percebam a escola como um espaço de resistência, diálogo e formação para uma cidadania comprometida com a justiça social, a democracia e a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA. **Compromissos Éticos da Docência em História: Por uma Educação Antirracista, Democrática e Plurinacional.** Ponta Grossa, PR: ABEH, 2021. E-book.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Currículo, BNCC e ensino de História. In: RIBEIRO, Vera; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2019, p. 105-123.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004; 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf. Acesso em: 04 fev. 2025.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.
- CARNEIRO JUNIOR, Nelson. Educação E Sociedade: Os Desafios Da Escola Na Formação Da Cidadania. **Revista Educação em Contexto**, [S.I.], v. 2, n. 2, p. 193-201, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201715>.
- CARVALHO, José Jorge. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. **O Público e o Privado**, [S.I.], v. 2, n. 3 jan. jun, p. 9-59, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp.177-229, 1990.
- CREMONESI, Dejalma. A difícil construção da cidadania no Brasil. **Desenvolvimento em Questão**, [S.I.], v. 5, n. 9, p. 59-84, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2007.9.59-84>
- DEMO, Pedro. **Pobreza política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- FATURI, Fábio Rosa. **Cidadania:** da reflexão à prática: contribuições do ensino de história. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de História) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/185983>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FERREIRA, M. N. **Mulheres, política e cidadania no Brasil (1932-1964)**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 5. Ed Papirus Editora, 2003.

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

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa Survey. **Revista de administração**. São Paulo, [S.I.], v. 35, n. 1, p. 105-112. jul./set. 2000.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e Educação Histórica**: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR. 2006. 293 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2006. Curitiba. 2006. Disponível em: <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2014/10/2006-ivan-furmann.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Angela. C. **A invenção do trabalhismo no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**: entre saberes e práticas docentes. 3.ed. Brasília: MEC/Secad, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Curriculum**: teoria e história. Tradução Attílio Brunetta. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História**: desafios da educação histórica. Papirus, 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e cultura histórica**: entre saber escolar e saber acadêmico. Campinas: Papirus, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JEISMANN, Karl-Ernst. Geschichtsbewusstsein:
theoretische Überlegungen zur historisch-politischen Bildung in der Schule. In:
SCHREIBER, Hermann (org.). **Geschichtsdidaktik**. Stuttgart: Klett, 1979.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos avançados**, [S.I.], v. 11, p. 55-65, 1997. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200005>.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A Perspectiva Histórica em Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1991

LUCKESI, C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez, 1998. v. 66. (Coleção Questões da Nossa Época).

MADEIRA, Zelma, A abolição aconteceu sem reforma social e os negros foram jogados à própria sorte. In: DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ. **Site Oficial da Defensoria Pública do Estado do Ceará**, Fortaleza: Defensoria Pública do Estado do Ceará, 26 mar. 2021. Disponível em: <https://www.defensoria.ce.def.br/noticia/a-abolicao-aconteceu-sem-reforma-social-e-os-negros-foram-jogados-a-propria-sorte/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. Brasília: Brasiliense, 2001. v. 250 (Coleção Primeiros Passos).

MARTINS, Everton Bandeira. **Cidadania**: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo. 2010. 110f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6916/MARTINS,%20EVERTON%20BANDEIRA.pdf?isAllowed=y&sequence=1>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MELLEGARI, Iara Lucia; RAMOS, Cesar Augusto. Direitos humanos e dignidade política da cidadania em Hannah Arendt. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, [S.I.], v. 18, n. 29, p. 149-178, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. A nação nas malhas da escola: sobre os usos de ‘História’ e ‘identidade nacional’ nos livros didáticos. In: REIS, José Carlos; GONÇALVES, Marcos. (Orgs.). **História e historiografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 39-56.

NUNES, Sergio Ricardo. **Ensino de História e Educação Básica: concepção teóricas e saberes juvenis sobre cidadania**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2022.

PRADO, Maria Lígia Coelho. O Código Eleitoral de 1932 e a Conquista do Voto Feminino. **Revista Brasileira de História**, v. 38, n. 78, p. 131-152. 2018

RODRIGUES, Adriano Luiz. História na BNCC: desafios e perspectivas para a prática docente. In: MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e democracia**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. Roraima: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: Teoria da História, Fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, Leonardo Querino Barboza Freire dos. Previdência e cidadania nos tempos de Vargas (1930–1945). In: CONAPESC, 7., Campina Grande, 2022. E-

book VII CONAPESC, Campina Grande: Realize Editora, 2022. P. 938-956. DOI: 10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.085

SOUZA, J. M. A. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serviço Social & Sociedade**, [S.I.], v.1, n. 101, p. 25–39, jan. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000100003>

WILL, D. E. M. **Metodologia da pesquisa científica**. Livro digital. 2. ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2012.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA ILUSTRADA



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA



Proposta de Sequência Didática



Thyago Betcel King
PROFHISTÓRIA

Boa Vista - RR
2025

Proposta Pedagógica: Sequência Didática Problematizadora sobre Cidadania

A proposta pedagógica desenvolvida nesta dissertação consiste em uma sequência didática problematizadora voltada ao ensino de História, com ênfase na temática da cidadania. A escolha por uma proposta fundamentada na problematização decorre do compromisso com uma prática pedagógica crítica, dialógica e transformadora, que objetiva ampliar a consciência histórica dos estudantes e sua participação ativa nas questões sociais que os cercam.

Para fundamentar essa proposta, recorre-se inicialmente à definição de Rocha (2015), que compreende a sequência didática problematizadora como um

conjunto de aulas necessárias para o trabalho com determinado conteúdo, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos (...) produção de uma narrativa com princípio, meio e fim, com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida (Rocha , 2015, p. 91).

A autora destaca a importância da continuidade entre as aulas e a construção de sentidos em torno de um eixo temático, de maneira a superar a exposição tradicional dos conteúdos e abrindo espaço para práticas mais participativas e significativas.

De modo a enriquecer essa abordagem, nos valemos da perspectiva de Aguiar Júnior. et al. (2010), que entende a sequência didática como um encadeamento planejado de atividades que promove a construção do conhecimento por meio da interação discursiva entre alunos e professor, articulando momentos de investigação, debate e sistematização. Nesse entendimento, a atuação docente como mediador é central para favorecer situações de aprendizagem em que os estudantes possam expressar, confrontar e reconstruir ideias, em um processo dialógico e colaborativo.

Assim, a sequência didática apresentada nesta dissertação busca articular essas duas dimensões: por um lado, estrutura-se como uma narrativa pedagógica coerente e planejada, conforme proposto por Rocha (2015), por outro, valoriza a escuta, a argumentação e o diálogo como elementos centrais do processo formativo, conforme defendem Aguiar Júnior et al. (2010). A cidadania é, portanto, abordada de maneira histórica, crítica e contextualizada, permitindo aos alunos refletirem sobre seus direitos, deveres e formas de participação social a partir de diferentes fontes e linguagens, como textos históricos, charges, música e documentário.

As turmas selecionadas para a aplicação da Sequência Didática foram da terceira série do ensino médio. A escolha por essa série se deu pela compreensão de que, nessa fase, os alunos já desenvolveram um repertório intelectual mais elaborado e com possibilidade de reflexão crítica sobre assuntos sociais, políticos e éticos.

Muitos do(a)s aluno(a)s estão próximos da maioridade ou já completaram, o que os torna eleitores e responsáveis legais fazendo a discussão sobre cidadania deixar o plano teórico para afetar de forma concreta a suas vidas, como os direitos e deveres políticos, o exercício do voto, as obrigações legais (como o alistamento militar) e a inserção no trabalho formal.

A 3^a série do ensino médio representa um ponto de mudança para a vida adulta. Nessa fase, conforme Bourdieu (1970), a escola cumpre seu papel de instituição socializadora, preparando os estudantes para assumirem novos papéis na estrutura social. Trabalhar cidadania neste momento atende aos objetivos curriculares, como também contribui para formar sujeitos conscientes, críticos e atuantes na sociedade.

Para a elaboração da sequência didática foi realizada uma sondagem inicial por meio de um questionário aplicado via google forms contendo 19 perguntas. Variando entre perguntas abertas e fechadas, o questionário visa entender a compreensão dos(as) estudantes sobre a temática cidadania e sua relação com o ensino de história.

Das 63 respostas, 43,3% (26) afirmam que cidadania é ter direitos e deveres, 20% a somente ter direitos, 11,7% dizem que cidadania é a coletividade, 10% a somente ter deveres, 6,7% associam cidadania as pessoas (cidadão), 5% dizem que cidadania é a democracia e 1,7% dizem que honrar seu país é cidadania.

A análise dos questionários nos mostra que a maioria dos alunos tem uma percepção de cidadania que corrobora com a definição dada por Marshall (1967) onde o status da cidadania concede direitos e deveres iguais aos possuidores de tal status.

A intenção com a sequência didática é ampliar para um entendimento de participação ativa na conquista e manutenção das prerrogativas cidadãs, ampliando a perspectiva de direitos e deveres do indivíduo.

Detalhando a Sequência Didática

A sequência didática aplicada está de acordo com o previsto na competência nº 05 da BNCC e as habilidades de H22 e H25, as quais objetivam:

- Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo em sociedade;
- Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas;
- Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Assim, a sequência didática (SD) planejada deverá ser executada ao longo de 9 aulas com um encontro semanal com duração de dois tempos de 60 minutos.

Isso possibilitará um maior período para a reflexão, leituras de textos relacionados à temática cidadania e debates em sala.

Inicialmente foi exposta aos alunos a proposta de sequência didática e seus objetivos:

Geral:

Desenvolver a consciência crítica dos estudantes a respeito da cidadania ao longo da História e sua aplicação no presente.

Específicos:

- Problematizar as noções de cidadania a partir de múltiplas linguagens (charges, música, documentário).
- Promover a consciência histórica (Rüsen, 2001) ao relacionar o conceito de cidadania ao longo do tempo.
- Vivenciar processos democráticos por meio da eleição de líderes de turma, refletindo sobre representatividade.

Descrição da Sequência Didática

Aula 01 – Levantamento prévio

No primeiro encontro feito, a proposta da sequência será apresentada aos estudantes com destaque para o tema principal e em seguida os seguintes questionamentos:

- a) Como você define cidadania?
- b) A noção de cidadania mudou ao longo dos anos?
- c) Existe relação entre exercício da cidadania e a escola?
- d) Quais são as maneiras pelas quais se alcança e exerce a cidadania?

Essa atividade será feita verbalmente e as respostas expostas no quadro para um mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Passo 2. Ampliando o conceito de cidadania: da teoria liberal às perspectivas críticas e contemporâneas.

Exposição dialogada com apoio de slides. Por meio de apresentação expositiva foi retomado o conceito de cidadania moderna de Marshall (1967).

Slide 1: Retomando Marshall

- 1) Marshall define cidadania como o conjunto de três tipos de direitos:
- a) Direitos civis (liberdade individual, propriedade, justiça);
 - b) Direitos políticos (participação na vida pública);
 - c) Direitos sociais (educação, saúde, bem-estar).

Na sua perspectiva a cidadania é universal e progressiva.

Para a turma será feito o seguinte questionamento: No Brasil de hoje, todo cidadão tem garantido esses direitos? Justifique (oralmente ou escrito).

Atividade prática: mapa dos direitos

Serão distribuídos post-its para os alunos e solicitado que eles dessem:

- a) Exemplos de onde os direitos **funcionam** (acesso à justiça, saúde, educação, participação).
- b) Exemplos de onde os direitos **falham**.

Os exemplos ficarão organizados em três colunas expostas no quadro principal da sala: civil, político e social, de modo que a turma refletisse sobre o que a atividade mostrou sobre a realidade brasileira.

Aula 02: Limites da cidadania no Brasil

- a) Desigualdade social e racial (desigualdades estruturais)
- b) Direitos garantidos no papel, mas não na prática
- c) Surgem novas abordagens críticas da cidadania

Da montagem do quadro da cidadania se problematizou as observações apontadas pelos alunos e a partir delas se realizou a transição para compreender os limites da cidadania no Brasil e como autores contemporâneos atualizam o conceito.

A partir de então, passou à reflexão de como pensadores brasileiros atualizam o conceito de cidadania diante desses limites.

Slide 2: Três abordagens críticas brasileiras

Os três pensadores escolhidos foram os listados a seguir por trazerem ideias que ao mesmo tempo que fazem uma crítica ao modelo de cidadania liberal eles atualizavam a perspectiva de cidadania para além de um conjunto de direitos.

- a) Ricardo Antunes: mercantilização dos direitos
- b) José Jorge de Carvalho: cidadania intercultural
- c) Miguel Arroyo: cidadania insurgente/participativa

Aula 03: Ricardo Antunes

Tema: Cidadania e neoliberalismo

Levar os alunos a reconhecerem como a precarização do trabalho e a mercantilização dos direitos afetam suas vidas e a cidadania no Brasil.

- Crítica à mercantilização dos direitos sociais
- Trabalho precarizado = menos acesso a saúde, educação
- Cidadania vira privilégio, não direito

Você conhece alguém que trabalhe por aplicativo ou de forma autônoma? Como é o dia a dia dessa pessoa?

A turma será dividida em dois grupos que vão debater a seguinte afirmação:

“A uberização do trabalho representa liberdade para o trabalhador.”

Grupo A: Defende a afirmação (como muitos discursos da mídia e da propaganda).

Grupo B: Refuta com base nas ideias de Ricardo Antunes

Texto de apoio para o Grupo A

O que é a uberização do trabalho e qual o impacto dela?

Cerca de 13 milhões de pessoas estão desempregadas no Brasil em 2018, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O número representa, aproximadamente, 12,4% da população. Com um cenário pessimista para os empregos formais, as pessoas buscam alternativas de trabalho, seja para garantir alguma forma de sustento ou complementar a renda.

Com esse contexto, e a necessidade das pessoas de ganharem dinheiro para sobreviver, surgiu o que ficou conhecido como a uberização do trabalho. Esse modelo prevê um estilo mais informal, flexível e por demanda. A advogada trabalhista Deborah Gontijo, do escritório Kolbe Advogados Associados, afirma que a uberização é, na verdade, a modernização das relações de trabalho.

“É natural que isso aconteça por conta do cenário econômico, não só do Brasil, mas do mundo. Há um grande aumento na automação e na inteligência artificial, que cuida das tarefas repetitivas. Isso faz com que aumente uma demanda por um novo tipo de trabalho, onde as próprias pessoas querem ter uma nova rotina, com autonomia nas tarefas e a possibilidade de optar por quando querem trabalhar”, explica.

Entendendo o conceito de uberização

O próprio nome varia da empresa Uber, na qual os motoristas possuem essa liberdade e atuam de acordo com a demanda dos clientes, se aceitarem a corrida (ou o trabalho). O modelo é visto como uma forma mais eficiente de atuação, não se restringe a quem trabalha com aplicativos. É o caso do consultor internacional de segurança Leonardo Sant’Anna, que presta serviços e ministra treinamentos nas áreas empresarial e patrimonial.

Ele acredita que o próximo passo do mercado é que cada pessoa se torne seu próprio empresário e gestor. “É melhor não só para mim, como para diversas outras pessoas. Hoje, o foco mundial está na gestão por resultados, em ter uma fonte de renda adicional, desburocratização para contratação, na efetividade do que você oferece, flexibilidade de jornada e horário e na melhoria da distribuição de renda. A uberização contribui com tudo isso”, defende.

Competências e oportunidades

Diretor executivo da Associação Brasileira de Consultores Empresariais (Abracem), Carlos José de Medeiros aponta como características da uberização a disponibilidade de ir ao encontro do cliente, a não necessidade de exclusividade e possibilidade de explorar áreas fora da atuação principal, mas privilegiando suas expertises.

Ele defende que é necessário compreender quais são as competências que a pessoa desenvolveu ao longo dos anos para aplicá-las nos serviços. “Com o cenário econômico do país, as pessoas precisam buscar alternativas e percebem a necessidade de dar uma identidade para quem trabalha de forma independente. As perspectivas são positivas, mas é preciso manter os pés no chão”, avalia.

Carlos também percebe que as mudanças trazidas pela modernização da internet impulsionaram alterações nos modelos de trabalho. “Quanto mais tecnologia temos, mais tempo sobra, seja para trabalhar mais, se dedicar à família ou à vida pessoal. Os robôs só acabam com o trabalho repetitivo, mas não com as oportunidades de trabalho”, conclui.

Prós...

- Alternativa para o desemprego;
- Liberdade para escolher horários e tarefas;
- Flexibilidade;
- Você é seu próprio chefe;
- Foco em resultados;
- Possibilidade de aumentar a renda;
- 1. Mais tempo para a vida pessoal.

Referência: <https://napratica.org.br/o-que-e-a-uberizacao-do-trabalho/>

Texto de apoio para o Grupo B

Cidadania sob ataque: um olhar crítico com base em Ricardo Antunes

Cidadania como privilégio

Ricardo Antunes (2018) argumenta que, no modelo atual, a cidadania **deixou de ser um direito universal** e passou a ser acessível apenas para os que têm condições econômicas de consumir serviços básicos.

Cidadania e desigualdade no mundo do trabalho

No mundo atual, marcado por profundas desigualdades sociais, muitos direitos fundamentais — como saúde, educação e trabalho digno — deixam de ser garantidos a todos. O sociólogo Ricardo Antunes (2018) afirma que a cidadania, que deveria ser universal, tem se tornado cada vez mais restrita: aquilo que antes era um direito passa a depender do poder de compra de cada pessoa. Nesse cenário, ter acesso a direitos se torna um privilégio, e não uma garantia para todos os cidadãos.

Esse fenômeno está ligado à forma como o trabalho tem mudado nas últimas décadas. Empregos precários, temporários e mal remunerados dificultam o acesso a condições básicas de vida. Com isso, a cidadania se enfraquece, pois as pessoas não conseguem participar plenamente da vida política, econômica e social.

Na prática, isso significa que saúde, educação, moradia e transporte de qualidade dependem da renda do indivíduo, o que aprofunda as desigualdades sociais.

O autor mostra que a chamada “**uberização**” do trabalho é uma forma de exploração disfarçada de autonomia. Motoristas, entregadores e trabalhadores de aplicativos são apresentados como “empreendedores de si mesmos”, mas na realidade **não têm nenhum direito garantido**.

“A Uber é outro exemplo mais do que emblemático: trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis, isto é, com seus instrumentos de trabalho, arcaram com suas despesas de segurança, com os gastos de manutenção dos veículos, de alimentação, limpeza etc., enquanto o “aplicativo” – na verdade, uma empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado – apropria-se do mais-valor gerado pelo serviço dos motoristas, sem preocupações com deveres trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora”.

Antunes, Ricardo. O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital (p. 44). Boitempo Editorial.

Texto de apoio ao professor

Essa **precarização do trabalho** atinge especialmente os jovens, os mais pobres e os moradores das periferias, que enfrentam jornadas longas e instáveis.

Mercantilização dos direitos sociais

Com o avanço do neoliberalismo, os direitos sociais passaram a ser tratados como produtos que se compram no mercado. Antunes (2018) denuncia que isso exclui uma grande parcela da população brasileira, que depende de serviços públicos cada vez mais precarizados. Assim, quem tem dinheiro tem direitos; quem não tem, fica à margem da cidadania.

Crítica ao neoliberalismo

Para Antunes (2018), o neoliberalismo destrói a ideia de cidadania coletiva e promove uma lógica de competição individual. Cada pessoa é vista como responsável pelos seus fracassos, ignorando as causas sociais da pobreza e da exclusão. Esse modelo também enfraquece o papel do Estado, que passa a servir mais ao mercado do que ao povo, aprofundando a desigualdade e reduzindo a cidadania à condição de privilégio.

Repensar a cidadania

Ricardo Antunes (2018) nos convida a refletir: cidadania é ter direitos garantidos — não só no papel, mas na vida concreta. Para isso, é preciso enfrentar as desigualdades sociais, lutar pela valorização do trabalho digno e defender os serviços públicos.

Referência: ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

Após o debate, será retomado com a turma:

- A cidadania está sendo ampliada ou restrita nesse modelo?
- Quem ganha e quem perde com a “flexibilização” do trabalho?

Finalização: Roda de conversa: “Cidadania no meu bairro”

Será pedido para que os alunos reflitam:

“Como a precarização do trabalho impacta o direito de estudar, cuidar da saúde ou participar da vida política?”

“Direitos que viram mercadoria deixam de ser direitos. A cidadania não se vende, se conquista.”

Aula 04: Trabalhando a cidadania intercultural: Políticas de Cotas e Diversidade Cultural

Compreender a política de cotas como uma estratégia de promoção da cidadania multicultural no Brasil, com base na ideia de José Jorge de Carvalho, analisando suas implicações para o reconhecimento e inclusão de grupos historicamente excluídos.

Lei de Cotas: o que diz a lei, resumo e objetivo

Marcela Ferreira

O que é a Lei de Cotas?

A Lei de Cotas, também conhecida como Lei nº 12.711/2012, serve para garantir que o acesso ao ensino superior seja um direito para todas as pessoas, independente da classe social, raça e/ou origem. Com ela, 50% das vagas em universidades federais e institutos federais de educação são reservadas para alunos que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas.

Essa lei representa um marco significativo na busca pela promoção da igualdade social e racial, pois também prevê parte das vagas para alunos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

Mas como funciona na prática?

Basicamente, uma pessoa que se enquadre nos requisitos para concorrer a uma vaga na universidade por meio das cotas poderá demonstrar interesse em utilizar essa política na hora do ingresso.

Porém, antes de concorrer nas vagas afirmativas, o estudante concorre primeiro na ampla concorrência e, caso não alcance a nota necessária, concorrerá pelas cotas. Isso foi estabelecido com a atualização da lei em 2023.

Quem criou a Lei de Cotas?

A Lei de Cotas foi sancionada em agosto de 2012, durante o governo de Dilma Rousseff (PT).

Apesar disso, ela já havia sido criada décadas antes, sendo que a partir de 2000, as universidades iniciaram um movimento para que a política de cotas raciais fosse implementada no ingresso ao ensino superior para garantir o acesso da população.

Em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição pública federal a aprovar a política afirmativa, em 2003. A reserva de vagas para cotistas raciais começou a ser adotada no vestibular do ano seguinte.

No mesmo ano, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) foi a primeira instituição de ensino estadual a adotar as cotas. No vestibular daquele ano, parte das vagas foram destinadas a estudantes da rede pública e autodeclarados negros e pardos.

Qual o objetivo da Lei de Cotas?

A Lei de Cotas foi criada para garantir o acesso de pessoas provenientes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e deficientes ao ensino superior e técnico, democratizando o acesso ao ensino entre esta população.

O principal objetivo da Lei de Cotas é reduzir as desigualdades históricas no acesso à educação superior no Brasil. Historicamente, as oportunidades educacionais têm sido desiguais, com grupos sociais vulneráveis enfrentando barreiras que dificultam sua entrada e permanência em instituições de ensino de qualidade.

A implementação das cotas busca corrigir essa desigualdade, garantindo maior diversidade nos cursos das instituições públicas e possibilitando que indivíduos que historicamente enfrentaram discriminação e exclusão tenham acesso a uma educação superior de qualidade.

Na época da sanção, a ideia foi criticada sob argumentos de falta de isonomia no tratamento entre os estudantes e preocupação com a qualidade do ensino e do aprendizado dos cotistas. Com o passar dos anos, o contrário foi provado, e os alunos cotistas tiveram rendimento igual ao de alunos não cotistas.

Quem pode concorrer pela Lei de Cotas?

Os estudantes que podem concorrer pela Lei de Cotas são aqueles que completaram o ensino médio em escolas públicas, independentemente da renda e cor da pele.

Divisão das vagas

As vagas em universidades federais e institutos federais de ensino no Brasil são divididas da seguinte forma:

- 50% das vagas são reservadas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas;
- Dentro dessa reserva, a Lei de Cotas prevê que metade dessas vagas sejam destinadas a estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1 salário-mínimo e a outra metade com renda maior que esse valor;
- Dentro de cada faixa de renda, metade das vagas deve ser destinada a candidatos que se autodeclararam pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou PCD, em proporção aproximada à população desses grupos em cada estado do Brasil, segundo o último censo do IBGE.

A partir da atualização da Lei de Cotas sancionada pelo Presidente Lula em 2023, os estudantes cotistas possuem prioridade na hora de concorrer a benefícios e auxílios que apoiam permanência e conclusão dos estudos.

Uma das maiores queixas do Movimento Negro, durante os últimos 10 anos, é a falta de subsídio para concluir o curso e permanecer focado no ensino.

Como funciona a Lei de Cotas?

Para entrar em uma universidade ou instituto federal pela Lei de Cotas, é preciso fazer o vestibular tradicional ou se inscrever pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que usa a nota do Enem.

Os candidatos que se encaixam nas exigências do sistema de cotas precisam sinalizar que querem concorrer à vaga como cotista no momento da inscrição.

O que mudou na lei de cotas?

Em novembro de 2023, o presidente Lula sancionou o projeto que atualiza a Lei de Cotas, criada ainda no ano de 2012. Após mais de 10 anos da lei, foi possível analisar os resultados e propor melhorias para que a lei siga fazendo sentido para a realidade brasileira, além de incluir grupos que antes não estavam inseridos na lei, como é o caso dos povos quilombolas.

Confira quais foram as alterações propostas pela Lei 14.723/23:

- Antes de concorrer às vagas destinadas às cotas, todos os candidatos concorrem na ampla concorrência. Somente se a pontuação não for o suficiente, concorrem na outra modalidade.
- O teto de renda para a faixa destinada a estudantes carentes mudou. O que antes era de um salário mínimo e meio, hoje é de um salário mínimo por pessoa.
- Estudantes quilombolas estão inclusos na nova lei, podendo se beneficiar das cotas, assim como outros grupos.
- Implementação das cotas para a pós-graduação.
- Prioridade para os estudantes cotistas na contemplação do auxílio estudantil e outros benefícios.

Resultados da Lei de Cotas

Após 10 anos de vigência, as cotas ampliaram a presença de negros, estudantes de baixa renda, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades e institutos federais, e o rendimento se provou equivalente ao de alunos não cotistas. Dessa forma, a Lei de Cotas também contribuiu para a diminuição da desigualdade social no país.

Uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) mostra que o percentual de cotistas nas universidades federais saiu de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018.

Além disso, percebeu-se o aumento da diversidade no ensino superior, o que até então não apresentava números expressivos. É comum perceber que a geração que acessou a universidade através das cotas é a primeira a ingressar no ensino superior da família.

Fonte: Redação Terra <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/lei-de-cotas-o-que-diz-a-lei-resumo-e-objetivo,1249f9f326276212d50e3777b401adcbgin626ep.html>

A turma será dividida em 5 grupos com 6 componentes cada.

Grupo 1 - O que é a lei de cotas? Como funciona na prática?

Grupo 2 - Quem criou a lei de cotas? Qual o objetivo da lei de cotas?

Grupo 3 - Quem pode concorrer pela lei de cotas? Divisão das vagas

Grupo 4 - Como funciona a lei de cotas? O que mudou?

Grupo 5 - Resultado da lei de cotas.

O grupo apresentará um resumo explicativo em um cartaz de cartolina com os pontos principais do seu excerto para a turma.

Após a explicação feita pelos grupos será exibido um vídeo [AGU Explica - Sistema de Cotas Raciais](#) para finalizar a atividade.

Aula 05 — Movimentos sociais e cidadania insurgente: o caso do Conselho Indígena de Roraima (CIR)

Objetivo da aula

Compreender como os movimentos sociais, em especial o Conselho Indígena de Roraima (CIR), atuam como produtores de cidadania, a partir da luta em defesa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, promovendo reconhecimento, participação política e justiça social.

Passo 1 – Problematização

Pergunta disparadora:

“Você acha que cidadania é algo que o governo dá ou algo que os povos conquistam?”

- O professor estimulará um diálogo inicial para mapear as percepções da turma.
- Em seguida, apresentará a proposta da aula: conhecer um movimento indígena de Roraima que mostra como a cidadania é uma conquista coletiva e política, construída pela resistência e organização dos povos indígenas.

Passo 2 – Conhecendo o movimento social indígena de Roraima: O CIR e a luta em defesa dos povos indígenas

O que é o CIR?

O Conselho Indígena de Roraima (CIR) é uma das mais importantes organizações indígenas do Brasil. Sua origem remonta à década de 1970, nas primeiras Assembleias dos Tuxauas. Foi formalmente registrada em 1990, após a transformação do antigo território em Estado de Roraima.

Seu principal objetivo é garantir os direitos dos povos indígenas assegurados pela Constituição Federal de 1988, fortalecendo a autonomia, a cultura e os modos de vida tradicionais.

Atua nas áreas de:

- saúde indígena,
- educação diferenciada,
- cultura,
- gestão territorial e ambiental,
- desenvolvimento sustentável,
- formação política e defesa dos direitos indígenas.

Histórico de luta

- **1971**: primeira assembleia dos tuxauas.
- **1983–1990**: articulação dos conselhos regionais, fundação do CINTER e posterior consolidação como CIR.
- **1990**: registro oficial como entidade estadual.
- **2005**: vitória histórica com a demarcação contínua da **Terra Indígena Raposa Serra do Sol**, após mais de 30 anos de luta.
- Também desenvolveu programas de formação de professores e agentes de saúde indígenas.

Atuação atual

- Presente em **35 terras indígenas** de Roraima, com uma população de aproximadamente **100 mil indígenas**.
- Atua em **271 comunidades**, organizadas em **10 conselhos regionais**.
- Representa os povos: **Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Sapará, Taurepang, Wai-Wai, Yanomami, Yekuana e Pirititi**.

Fonte: www.cir.webrr.com.br/post/cir

Análise de vídeo

Sugestão: vídeo *CIR 50 anos* Animação: [CIR 50 anos](#)

Perguntas de análise em duplas:

- . O que é cidadania para os povos indígenas segundo o vídeo e o texto?
2. Que direitos estão sendo reivindicados?
3. Como o movimento indígena atua para conquistar esses direitos?

Reflexão final – Passo 3

Pergunta de retorno:

“A cidadania é dada ou conquistada?”

O professor encerra destacando que, no caso da luta dos povos indígenas e do CIR, a cidadania é um processo de conquista coletiva, que envolve resistência, organização política e afirmação cultural, sobretudo diante da exclusão e da negação histórica promovida pelo Estado brasileiro.

Aula 06 – A Cidadania nas Charges – Leitura Crítica e Interpretação Histórica

Objetivo da aula:

Compreender as charges como documentos históricos e instrumentos de crítica social, analisando seus elementos textuais e visuais em diálogo com os conceitos de cidadania, direitos sociais e contexto histórico.

Será projetada a charge



<https://cursoenemgratuito.com.br/uberizacao-do-trabalho/>

01/05/2025

“Vocês acham que uma charge pode ensinar História?
O que ela diz sobre a sociedade em que foi produzida?”

“Todo o documento é construído de uma determinada forma, por uma determinada sociedade e em um determinado contexto espaço-temporal.” (FRONZA, 2007, p. 33).

Breve fala do professor:

Assim como cartas, leis e notícias, a charge é um documento produzido por alguém em um tempo e espaço específicos. Ela traz ideias e críticas, e por isso é uma fonte muito útil para o historiador. Vamos analisá-las como quem investiga a sociedade por meio de imagens.

Atividade – Análise orientada de charges

Os alunos trabalharão **em duplas ou trios**, com **fichas de análise para analisar as seguintes charges**.



Autor: Miguel Paiva / 2025
<https://www.brasil247.com/charges/elite-4-de-julho-de-2025-poyq9dk4>



Autor: Zé Dassilva / 2023
<https://metalurgicos.org.br/noticias/charges-ironicas-e-criticas-ao-terrorismo-no-df/>

A MÃE E O PAI APAGARAM DE NOVO?

CULPA DA
ESCALA 6X1.

Z Z Z Z Z Z Z Z Z Z



Autor: Nando Motta / 2024
<https://www.brasil247.com/charges/escala-6x1>

Ficha de análise da charge

Serão colocadas as seguintes perguntas no quadro para guiar os alunos durante a sua análise.

- Quem é retratado na charge? Há figuras públicas, estereótipos ou símbolos?
- Que elementos ajudam a construir a crítica (texto, expressões, objetos)?
- Há ironia, humor ou exagero? Com que finalidade?
- Como essa charge se relaciona com os debates sobre cidadania?

Fechamento da aula - Roda de conversa.

- O que aprendemos hoje sobre cidadania a partir dessas charges?
- Elas dialogam com os autores que estudamos, como Ricardo Antunes?
- Como retratam o papel do Estado, do mercado e dos sujeitos sociais?"

Aula 07 – Música, Cidadania e Participação: Análise crítica da canção “Até quando?” de Gabriel O Pensador (2001).

Objetivo da aula:

Estimular a reflexão crítica sobre as violações de direitos e a responsabilidade cidadã por meio da análise da música “Até quando?”, de Gabriel o Pensador, relacionando sua mensagem com o cotidiano dos alunos e com os debates sobre cidadania.

Pergunta disparadora:

“Você acha que a música pode ser uma forma de protesto? Por quê?”

Passo 1 - Escuta e leitura da música

- Apresente a música “Até quando?” (Gabriel, O Pensador) com som e letra projetada.
- Faça a leitura coletiva da letra (cada estrofe pode ser lida por um aluno).
- Oriente para que fiquem atentos às **palavras, expressões e denúncias sociais** contidas na canção.

Passo 2 – Atividade em grupo: Análise da música

A turma será dividida em grupos e será entregue as questões abaixo:

1. Quais palavras ou expressões da música estão ligadas à cidadania ou à participação na vida pública?
2. Quais situações ou fatos denunciados na música são exemplos de desrespeito aos direitos de cidadania?
3. Vocês reconhecem alguma dessas situações no bairro, na escola ou na cidade onde vivem?
4. Que sentimento ou mensagem a música desperta em vocês?

Passo 3 – Debate coletivo

- Cada grupo apresenta suas reflexões.
- O professor conduz a conversa incentivando o diálogo entre as experiências pessoais e os temas sociais da música.

Perguntas para mediar o debate:

- Até que ponto somos responsáveis por mudar o que a música denuncia?
- O que esse trecho da música quer dizer para você? “A gente muda o mundo na mudança da mente / E quando a mente muda a gente anda pra frente / E quando a gente manda ninguém manda na gente”.
- Existe cidadania sem participação?

Passo 4 – Produção do painel coletivo

O título do painel poderá ser sugerido pelos próprios alunos retirando uma frase da própria música analisada:

- Cada grupo desenha, escreve ou cola imagens em uma cartolina, que representem protestos, direitos negados, formas de resistência ou transformação.
- As colagens podem ser feitas com revistas, jornais ou desenho livre.
- O painel poderá ser fixado na sala ou mural da escola com os materiais produzidos.

Aulas 08 e 09 – Cidadania política e participação democrática: do voto à representatividade na escola.

Compreender a importância do voto e da representatividade como dimensões da cidadania política, relacionando o exercício democrático às realidades escolares e sociais dos estudantes.

O documentário “A História do Voto” (TV Senado) - resumo.

O documentário apresenta o histórico do direito ao voto no Brasil. Os alunos farão anotações durante a exibição e participarão de uma roda de conversa sobre os pontos levantados, relacionando o conteúdo com a dimensão política da cidadania.

Aulas 08 - Passo 1 – Levantamento prévio dos alunos sobre a temática do voto.

Introdução

- O professor escreverá no quadro a frase abaixo:

“Você já parou para pensar no que aconteceu para que hoje você possa votar?”

Questionará:

“O que vocês sabem sobre a história do voto no Brasil?”

Buscando por meio dos questionamentos anteriores, o professor irá verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do voto no Brasil. Esses questionamentos podem ser respondidos oralmente ou escritos.

Passo 2 - Exibição do documentário (30 minutos)

[A História do Voto - Documentário completo](#)

Passo 3 - Os alunos deverão fazer anotações enquanto assistem, com base nas questões:

- Quais grupos foram excluídos do voto ao longo do tempo?
- Que lutas sociais foram travadas para conquistar esse direito?
- O que ainda é um desafio hoje em relação à participação política?

Passo 4 - Roda de conversa

Questões norteadoras:

- O voto é uma conquista ou um direito natural?
- Por que nem todo mundo se sente representado?
- O que essa história ensina sobre o valor da democracia?

Aula 09 – Vivência democrática: eleição de líderes de turma

Retome o debate anterior:

Se votar é importante, e a representatividade uma característica essencial para a construção de uma sociedade com cidadania e democrática, como podemos viver isso aqui na escola?

Será apresentada a proposta aos alunos de organização de uma eleição para líderes de turma como um exercício de cidadania.

2. Etapas da organização (distribuídas entre aula e dias seguintes):

ETAPA 1	AÇÃO
Criação da comissão eleitoral	Definição de alunos responsáveis pela organização
Organização das chapas	Grupos interessados apresentam propostas
Elaboração de pautas e campanha	Produção de cartazes, slogans, redes sociais (se possível)

ETAPA 2	AÇÃO
Debate entre chapas	Rodada de perguntas/respostas entre candidatos
Votação e apuração	Simulação do processo eleitoral
Posse simbólica	Anúncio e registro dos eleitos

Avaliação da Proposta

A avaliação da aprendizagem será processual e contínua, considerando o envolvimento dos alunos nas discussões, a qualidade das análises produzidas (oral e escrita) e a participação nas atividades coletivas que assim permitirão verificar a apropriação dos conceitos e o impacto da proposta didática na formação de uma consciência cidadã crítica e participativa. Para além de uma verificação de assimilação de conteúdo, a avaliação buscará compreender se os alunos mobilizam conhecimentos históricos na reflexão sobre a realidade para se posicionar de forma ética diante das questões sociais da atualidade.