

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA  
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Ana Paula Soares Carvalho\*  
Filippo Bignami\*\*

**RESUMO:** Muito tem se discutido nas últimas décadas sobre os aspectos positivos de programas de educação para a cidadania na educação básica. Esse tema aparece fortemente nos documentos da UNESCO, de outras agências multilaterais e nos documentos dos ministérios e secretarias de educação, especialmente em países europeus e asiáticos. Neste artigo, descrevemos a experiência de desenvolvimento e teste de um módulo de educação para a cidadania que envolve o uso de metodologias ativas de aprendizagem – debate (KENNEDY, 2009; KENNEDY, 2007) e aprendizagem baseada em problemas (PANLUMMLERS, WANNAPIROON, 2015) – em uma escola de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2018. O artigo tem a seguinte estrutura: na primeira seção, apresentamos uma discussão teórica sobre as contribuições potenciais da educação para a cidadania para o desenvolvimento de um sentido de pertencimento político e social entre os estudantes; na segunda, discutimos brevemente a situação da educação para a cidadania no Brasil e na cidade no Rio de Janeiro; na terceira, descrevemos como o módulo de educação para a cidadania foi elaborado, suas principais características e seu teste em uma escola na zona norte do Rio de Janeiro. Concluimos este trabalho com uma breve discussão sobre os resultados dessa experiência.

**Palavras-chave:** Educação, cidadania, metodologias ativas, aprendizagem, debate.

**ABSTRACT:** Much has been discussed in recent decades on the positive aspects of developing good citizenship education programs in basic education. This theme appears strongly in UNESCO documents, other multilateral agencies, and documents of ministries and education secretariats, especially in European and Asian countries. In this article, we describe the experience of developing and testing a citizenship education module that involves the use of active learning methodologies - debate (KENNEDY, 2009, KENNEDY, 2007) and problem-based learning (PANLUMMLERS, WANNAPIROON, 2015) - in a secondary school in the city of Rio de Janeiro, in the year 2018. The article has the following structure: in the first section, we present a theoretical discussion about the potential contributions of citizenship education for the development of a sense of political and social belonging among students; in the second, we briefly discuss the situation of citizenship education in Brazil and in the city of Rio de Janeiro; in the third, we describe how the citizenship education module was elaborated, its main characteristics and its test in a school in the northern part of the city of Rio de Janeiro. We conclude this work with a brief discussion about the results of this experiment.

**Keywords:** Education, citizenship, active methodologies, learning, debate.

\* Doutora em Sociologia (IESP-UERJ), professora e coordenadora da Licenciatura do Departamento de Ciências da PUC – Rio (Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro); apcarvalho@gmail.com.

\*\* Doutor em Ciência Política (Université Paris VIII Saint Denis e Paris III Sorbonne Nouvelle), pesquisador senior e professor da University of applied sciences of Southern Switzerland, SUPSI – Department of economics, health and social sciences, DEASS; filippo.bignami@supsi.ch.

## **Introdução**

Muito tem se discutido nas últimas décadas sobre os aspectos positivos de bons programas de educação para a cidadania na educação básica. Esse tema aparece fortemente nos documentos da UNESCO, de outras agências multilaterais e nos documentos dos ministérios e secretarias de educação, especialmente em países europeus e asiáticos. Autores como Menezes (2003), Isin (2017a) e Lin, Fahey, Lawrence e Snow (2015) acreditam que a educação para a cidadania deve focar na capacitação dos estudantes para que eles assumam um papel ativo no processo de definição e expansão da cidadania. Barber (2008) e Pinkett (2000), por sua vez, falam da importância de desenvolver situações de aprendizagem de cidadania que estimulem estudantes a se engajar na condição de “agentes ativos da mudanças”, ao invés de clientes ou consumidores. Warleigh (2006), nesse sentido, afirma que a educação para a cidadania deve se mover do “conhecimento sobre” para a “ação”, mobilizando as experiências dos alunos.

Neste artigo, descrevemos a experiência de desenvolvimento e teste de um módulo de educação para a cidadania que envolve o uso de metodologias ativas de aprendizagem – debate (KENNEDY, 2009; KENNEDY, 2007) e aprendizagem baseada em problemas (PANLUMBERS, WANNAPIROON, 2015) – em uma escola de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2018. Acreditamos que compartilhar essa experiência pode ser útil para aqueles interessados na elaboração de estratégias para lidar com o tema da cidadania no ambiente escolar em cidades caracterizadas por um tecido sociopolítico complexo, com desafios específicos no que tange ao desenvolvimento de condições democráticas.

O artigo tem a seguinte estrutura: na primeira seção, apresentamos uma discussão teórica sobre as contribuições potenciais da educação para a cidadania para o desenvolvimento de um sentido de pertencimento político e social entre os estudantes; na segunda, discutimos brevemente a situação da educação para a cidadania no Brasil e na cidade no Rio de Janeiro; na terceira, descrevemos como o módulo de educação para a cidadania foi elaborado, suas principais características e seu teste em uma escola na zona norte do Rio de Janeiro. Concluimos este trabalho com uma breve discussão sobre os resultados dessa experiência.

## **Educação para a cidadania e desenvolvimento de um senso de pertencimento político e social**

Ao longo das últimas décadas, a educação para a cidadania ganhou destaque em inúmeros debates dentro e fora da academia, o que reflete, de alguma forma, o debate teórico em torno da própria noção de cidadania. Os critérios que caracterizavam a definição de cidadania, que remetem à sua versão mais influente, surgida no pós-Segunda Guerra (MARSHALL, 1950) e hegemônica até o fim do século XX, já não são mais suficientes. Os direitos civis, políticos e sociais que constituíram o conceito de cidadania, na forma descrita por Marshall, precisam hoje ser complementados por outras dimensões. Novos sentidos do conceito de cidadania são visíveis em um contexto político e social modificado: a agressiva intrusão das tecnologias da informação e comunicação tanto na esfera pública quanto na vida privada e no mercado de trabalho, a interdependência econômica e financeira alavancada pela chamada “globalização”, as crescentes desigualdades na distribuição da riqueza, o desemprego jovem e os fluxos migratórios (WEF, 2018) contribuíram para o redesenho da ideia de cidadania na sociedade contemporânea. Está-se diante de novas dimensões da participação, pertencimento e identidade que, por um lado, permitem a emergência de lugares de cidadania fora dos limites do estado nacional (SASSEN, 2002, p. 281) e, por outro, aumentam o papel das cidades na conformação de um conceito moderno de cidadania urbana (ALSAYYAD, ROY, 2006). Esses novos sentidos do conceito de cidadania contribuem para compreender porque a educação para a cidadania é um tema seminal, uma vez que envolve a questão de como fazer cidadãos conscientes de suas potencialidades individuais, seus papéis e responsabilidades no âmbito de sua cidade.

Há basicamente duas razões importantes para justificar o interesse na educação para a cidadania partindo de uma perspectiva política democrática. Em primeiro lugar, por uma razão cívica: há uma necessidade crescente de identificar modelos de cidadania adequados para guiar as ações de instituições de educação pública. As soluções podem variar a depender dos valores considerados fundamentais para o desenvolvimentos de sociedades verdadeiramente democráticas. Elas também devem variar de acordo com o contexto: por exemplo, a educação para a cidadania tem que ser diferente, em alguma medida, na Europa e na América do Sul.

Neste contexto, o conceito de coesão social tornou-se de grande interesse. De fato, questões relativas ao “cimento da sociedade” (ELSTER, 1989) estiveram presentes em inúmeros debates públicos e acadêmicos dos últimos anos, como aquele sobre o reposicionamento da cidadania em um quadro de manutenção da coesão social para além do Estado-nação. Essas dinâmicas permitem a desterritorialização de práticas de cidadania em

termos de participação, filiação e identidades, e de discursos sobre fidelidade e lealdade. Além disso, no contexto de um desenvolvimento de condições desiguais de cidadania, como no Rio de Janeiro, onde os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais são múltiplos no ambiente escolar (KOSLINSKI, DE QUEIROZ RIBEIRO, 2017, p. 167), a educação para a cidadania é um meio de aumentar a mobilização individual e a responsabilidade de participar para reivindicar direitos e papéis sociais e políticos. Educar para a cidadania a partir de uma perspectiva cívica é a principal forma de “investir” em todos os principais tipos de resultados de aprendizagem (UNESCO, 2015), a saber: cognitivo (conhecimento, compreensão e pensamento crítico); socioemocional (sentimento de pertencimento e compartilhamento de responsabilidades); e comportamental (ação eficaz e responsável, motivação para agir).

Em segundo lugar, por uma perspectiva política da educação: atualmente, o pluralismo é frequentemente visto a partir de uma dimensão “cultural”, questionando em que termos os cidadãos são incorporados à política por meio de um impulsionador cultural. Uma definição efetiva de cidadão é: “(...) um membro de uma comunidade política, com direito a quaisquer prerrogativas e incumbido de todas as responsabilidades que estejam ligadas ao pertencimento a essa comunidade.” (WALZER, 1989, p. 211). Isso implica que uma educação cidadã minimamente eficiente precisa apoiar-se em uma teoria que forneça uma explicação não apenas sobre direitos e obrigações cívicas dos cidadãos, mas também sobre quem são os cidadãos, o contexto e a condição em que precisam interagir e em que base eles devem ser “incorporados” à comunidade política, além do aspecto cultural. Supõe-se, assim, que a cidadania contribui para desenvolver nos cidadãos um sentimento de participação política e social. Questionamos, pois, sobre a eficiência da educação para a cidadania em termos de sua capacidade efetiva de promover a coesão social, de formar cidadãos capazes de cooperar com outros seres humanos que pensam de forma diferente e que seguem estilos de vida diferentes.

Uma questão fundamental que a teoria da educação para a cidadania tem que responder é: qual cidadania? Respostas diferentes são possíveis. De fato, existem diversos modelos de cidadania que propõem várias soluções para o desafio de promover a coesão social em um contexto marcado pelo pluralismo (WESTHEIMER, KAHNE, 2004). Deste ponto de vista, um importante conceito de educação para a cidadania é o minimalismo cívico de William Galston (GALSTON, 1991; GALSTON, 2005); o liberalismo político de John Rawls (RAWLS, 2005) e as diferentes versões do republicanismo, do republicanismo clássico levantado por John W. Maynor (MAYNOR, 2003) ao liberal de Richard Dagger (DAGGER, 1997). Cada um desses

conceitos envolve oportunidades e riscos que cada perspectiva de educação para a cidadania deve levar em consideração. É necessário encontrar um equilíbrio na definição de conteúdos que se ajustem a cada contexto específico.

Por fim, cabe ressaltar que um processo de educação para a cidadania precisa desenvolver condições democráticas e contribuir para prevenir a vulnerabilidade social e os efeitos de segregação presentes no contexto de cidades como o Rio de Janeiro (KOSLINSKI, DE QUEIROZ RIBEIRO, 2014) incentivando as raízes da dinâmica participativa da cidadania. Nessas condições, os estudantes podem desafiar a divisão espacial entre as esferas privada e pública, onde normalmente é colocada a barreira conceitual que impede as pessoas de fomentar a cidadania horizontal (indivíduo-indivíduo-coletividade de indivíduos) e vertical (indivíduos-instituições participativas/sistema político-Estado). A educação para a cidadania aparece então como um meio poderoso para reduzir as desigualdades e aumentar a mobilidade social (CORAK, 2016).

### **Uma breve introdução à educação para a cidadania no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro**

Diferente do que ocorre em alguns países europeus e asiáticos, a educação para a cidadania não consta no Brasil como uma matéria ou curso específico no Ensino Médio. O tópico da cidadania é, porém, tratado em diferentes disciplinas, especialmente Filosofia, Sociologia, História e, em menor medida, Geografia. A obrigatoriedade de tratar desse tema, aliás, aparece tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), documentos que devem ser observados por todas as escolas brasileiras.

No estado do Rio de Janeiro, as escolas públicas estaduais têm de seguir as linhas mestras definidas pela Secretaria do Estado da Educação. Seguindo os PCNs e as OCNs, a secretaria definiu um currículo mínimo, em que são definidas bimestralmente as habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver.

Nesse currículo mínimo, a palavra “cidadania” aparece, em geral, relacionada a temas como direitos humanos, sociedade civil, Estado, constituição e participação. Observa-se que grande parte dos aspectos formais da cidadania é coberta. No entanto, a ênfase – que perpassa, aliás, todo o documento – é nos aspectos cognitivos da aprendizagem. Pouco se menciona em termos de habilidades socioemocionais e comportamentais. Em outras palavras, no currículo

mínimo, percebe-se a prevalência da aquisição de conhecimentos em detrimento de outras habilidades. Abaixo, alguns exemplos da linguagem adotada nesse currículo, retirada da parte dedicada à Sociologia no segundo e terceiro anos do Ensino Médio.

Compreender o conceito de cidadania e a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão.  
Compreender a importância dos direitos humanos e garantias constitucionais para uma sociedade democrática.  
Compreender o papel histórico dos movimentos sociais na construção da cidadania, bem como o surgimento dos novos movimentos sociais.  
Compreender as diferentes formas de exercício do poder e da dominação, identificando os tipos ideais de dominação legítima.  
Identificar as diversas maneiras de organização do poder no Estado, bem como as relações entre as esferas públicas e privada no Estado Moderno.  
Compreender o princípio da divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidário e eleitoral do Estado brasileiro.  
Compreender o papel da participação política para o exercício da cidadania.  
Compreender as diversas formas de exercício do poder, bem como as relações entre as esferas públicas e privadas na sociedade brasileira. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Observa-se a predominância do verbo “compreender”, enquanto expressões como “experimentar”, “desenvolver atitudes”, “praticar”, entre outras relacionadas ao campo do sócio-emocional e comportamental, estão quase ausentes.

No que tange a preparação dos professores para lidar com temas relacionados à cidadania, se, por um lado, é verdade que os cursos de formação de professores em Ciências Humanas oferecem insumos para esses profissionais, por outro, há professores que lecionam disciplinas diferentes de sua área de formação, o que pode levar a situações em que não tenham formação adequada para tratar do tema em suas aulas.<sup>1</sup>

Apenas uma pesquisa abrangente que capturasse a familiaridade de professores e alunos com os temas da cidadania e de que forma esses temas são abordados na escola permitiria fazer afirmações definitivas sobre o estado da educação para a cidadania no Rio de Janeiro. O escopo do trabalho aqui descrito foi bastante limitado nesse sentido. Ainda assim, a partir dos dados coletados, é possível fazer alguns apontamentos. Ao começo dos trabalhos, foi aplicado um questionário<sup>2</sup> aos alunos buscando capturar seu conhecimento básico sobre o sistema político no Brasil, seu relacionamento com as mídias sociais, sua percepção sobre os significados da

<sup>1</sup> 27,3% dos professores das escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro não têm formação adequada à disciplina que lecionam. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA).

<sup>2</sup> O questionário pode ser acessado aqui: <http://www.supsi.ch/deass/ricerca/banca-dati-progetti/in-evidenza/Urban-regimes-and-citizenship--a-case-study-for-an-innovative-approach.html>.

cidadania, seu nível de interesse por assuntos públicos, seu envolvimento com e interesse por política estudantil e sua percepção sobre o quanto eles têm aprendido na escola sobre os temas relacionados à cidadania. O questionário foi aplicado a 152 alunos do Ensino Médio (138 estudantes de segundo ano e 14 de terceiro ano) de uma escola da zona norte da cidade do Rio de Janeiro onde o módulo de educação para a cidadania foi testado.

Do que foi possível coletar em termos de conhecimento sobre e interesse em política institucional, pode-se dizer que há nos alunos um grande nível de desconfiança e desinteresse. Embora a maior parte dos estudantes conhecesse os principais partidos políticos, por volta de 15% deles não foram capazes de citar o nome de nenhum partido.<sup>3</sup> A maior parte deles não relaciona ser um bom cidadão a ter uma afiliação formal a um partido político. Mesmo o ato de votar em todas as eleições não foi considerado como uma parte fundamental de ser um bom cidadão<sup>4</sup>.

Com relação ao seu relacionamento com a mídia, embora a maior parte dos respondentes tenha afirmado conhecer os jornais mais importantes da região Sudeste, quase 20% deles consideram pouco importante acompanhar as notícias sobre política na TV, nos jornais ou na internet. No que diz respeito a mídias sociais, eles responderam usá-las principalmente para se comunicar com amigos e familiares, e não para se informar sobre política<sup>5</sup>.

A maior parte deles respondeu tomar parte em algum tipo de atividade comunitária, mas apenas uma minoria participou de grupos de discussão sobre temas como racismo, gênero, direitos humanos, política, ambiente e direitos animais.

Sobre a percepção a respeito do que aprenderam na escola sobre cidadania, parece que a escola tem incorporado bem os temas a ela relacionados, especialmente a questão ambiental. Esse não é o caso, porém de informações sobre o processo legislativo.<sup>6</sup>

É claro que esse universo está longe de ser representativo do real estado da educação para a cidadania nas escolas de Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro. Ainda assim, as

---

<sup>3</sup> A pergunta aberta foi "Cite os principais partidos políticos do país".

<sup>4</sup> A questão é: "Na sua opinião, para ser um bom cidadão, quais importantes são os seguintes comportamentos?" As alternativas são: participar de discussões sobre temas sociais, políticos e / ou ambientais; participar de manifestações pacíficas contra políticas governamentais consideradas injustas; agir para proteger o meio ambiente; votar em todas as eleições; ser filiado a um partido político; acompanhar as notícias sobre política na TV, jornais e / ou internet. Uma escala Likert foi usada nesta questão (muito importante, importante, de pouca importância, não importante)

<sup>5</sup> A questão é: "Quais são seus principais motivos para usar as mídias sociais?"

<sup>6</sup> A questão é: "Na escola, você aprendeu sobre: como as eleições funcionam no Brasil, como as leis são feitas? Como proteger o meio ambiente? Como contribuir para ajudar a resolver os problemas da comunidade? Problemas sociais e políticos de outros países". Para cada um dos tópicos da questão, eles poderiam responder sim ou não.

informações coletadas oferecem algumas pistas que permitem a elaboração de hipóteses sobre quais tópicos devem ser melhor trabalhados e quais competências mais enfatizadas.

### **Desenvolvendo um módulo de educação para a cidadania adequado à realidade da cidade do Rio de Janeiro**

Cabe destacar de antemão duas ideias-força que nortearam o trabalho: (1) educar para a cidadania é a única forma de evitar a exclusão social e política e, com isso, prevenir conflitos sociais (ver UNESCO, 2015; TORRES, 2015); e (2) dado que a cidadania se compõe de direitos e responsabilidades e que a própria definição de quem pode exercitar esses direitos é uma construção social, pode-se dizer que ela é praticada não só pelo exercício desses direitos, como também pela reivindicação ativa dos mesmos (ISIN, 2017b, p. 501).

Partindo da ideia de que cidadania é algo que se exercita, considerou-se a necessidade de empregar metodologia ativas de aprendizagem que fossem capazes de desenvolver não apenas aspectos cognitivos, mas também habilidades sócio-emocionais, essenciais a uma cidadania ativa. Com base em nossas pesquisas sobre essas metodologias e levando em conta o contexto e os objetivos do trabalho, optamos pela aprendizagem baseada em problemas (ABP) e pelo debate estruturado.

Como modo de aprendizagem colaborativa baseado na análise e resolução de problemas, a ABP se apresenta como uma metodologia adequada devido à sua flexibilidade e aplicabilidade transversal aos alunos do Ensino Médio. Trata-se de uma abordagem que permite valorizar tanto a experiência teórica quanto a prática da vida, com base na promoção da autonomia e no desenvolvimento da capacidade de acessar os recursos necessários para a resolução de problemas.

Segundo alguns autores (PANLUMLERS, WANNAPIROON, 2015; DE GRAAFF, KOLMOS, 2003), na ABP o aprendizado é gerado pelo processo de trabalho voltado para compreender ou solucionar um problema. A ABP, que evoluiu ao longo dos anos, presta-se a diferentes interpretações e desenvolvimentos metodológicos (KOLMOS, 2008). Na sua forma mais comum, ela segue um ciclo que envolve sete passos: explorar o assunto; definir o problema, analisar o problema; organizar o problema; formular objetivos de aprendizagem; estudo e trabalho pessoal; e compartilhamento do conhecimento adquirido ao longo do processo.



A segunda abordagem, o debate estruturado, cultiva o engajamento ativo dos alunos, permitindo a participação de toda a turma dividida em grupos (KENNEDY, 2009). Seleccionamos uma forma de debate em que toda a turma está envolvida, atribuindo um tópico e formando três grupos: um a favor, um contra o tópico e o terceiro, que deve ouvir as duas posições opostas e formular uma decisão final capaz de considerar ambas as posições e apresentar as razões que motivaram a decisão.

Os benefícios do uso do debate como estratégia instrucional incluem também o domínio do conteúdo e o desenvolvimento de habilidades como: pensar criticamente, negociar, encontrar uma deliberação final aceitável, participar de um processo, manter a atenção e comunicar-se oralmente de forma efetiva. (KENNEDY, 2007; ZARE , OTHMAN, 2015).

Com base nas concepções de cidadania acima mencionadas, levando em conta as especificidades do Rio de Janeiro em termos de condições democráticas e vulnerabilidade social; e considerando o potencial da ABP e do debate como ferramentas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais, socioambientais e emocionais, essenciais para um cidadão ativo; elaboramos uma primeira versão de um módulo para dar orientações e sugestões de atividades a professores do Ensino Médio que queiram lidar com o complexo campo da educação para a cidadania. Esse módulo foi reelaborado a partir de debates com atores envolvidos com a educação pública na cidade do Rio de Janeiro, especialmente professores e diretores de colégios estaduais.

Embora uma vasta literatura tenha sido consultada, vale a pena mencionar aqui quatro referências importantes para a elaboração do módulo: UNESCO (2015), Benevides de Mesquita (1996), os trabalhos de Isin (2017a, 2017b) sobre a cidadania internacional e performativa e a concepção de Rawls da base política que constitui uma sociedade liberal e participativa.

Dito de forma rápida, o módulo tenta combinar: o desenvolvimento da capacidade de obter conhecimento a fim de fazer melhores escolhas e julgar melhor; o enraizamento dos hábitos de tolerância diante das diferenças; e o aprendizado da cooperação ativa e subordinação do interesse pessoal ou do grupo ao interesse geral, ao bem comum. Isso é especialmente necessário em um contexto de: descrença crescente na política; difusão de notícias falsas nas mídias sociais; crise da mídia tradicional; níveis crescentes de violência urbana; e fortalecimento das interpretações ultraconservadoras das raízes de nossos problemas (MESSENBURG, 2017). Esse é o cenário atual da maioria das grandes cidades brasileiras, incluindo o Rio de Janeiro.

A versão final do módulo está dividida em três partes, cada uma contando com: breve introdução ao tema; objetivos de aprendizagem; conteúdos; sugestões de atividades na forma de debate e ABP; e bibliografia de apoio.<sup>7</sup>

As três partes do módulo de educação para a cidadania são definidas da seguinte forma:

- **Parte 1:** Cidadania dentro e fora do estado-nação em um contexto de interdependência (globalização).
- **Parte 2:** Os contextos da cidadania: instituições, organizações intergovernamentais, governança, responsabilidade e participação do cidadão.
- **Parte 3:** A cidade como laboratório e agente de cidadania

Algumas partes deste módulo foram testadas em um colégio estadual que oferece Ensino Médio, localizado no bairro de Bonsucesso, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Esse colégio foi inaugurado em 2014 e possui uma boa infraestrutura, principalmente em comparação com outras escolas públicas da cidade. Esse fator atrai estudantes não apenas do bairro de Bonsucesso, mas também de outras partes da cidade, especialmente do Complexo do Alemão e da Maré. Seu sucesso relativo pode ter levado a escola a ter turmas com mais de 35 alunos em média. A média de escolas estaduais para o ensino médio no Brasil é de 30,9 alunos por turma, na cidade do Rio de Janeiro é de 32,5, e a média da OCDE para o mesmo tipo de instituição é de 21. Atualmente, o colégio tem cerca de 2200 estudantes e uma equipe de cerca de 170 trabalhadores.

A equipe de pesquisa acompanhou o teste do módulo em duas turmas, no âmbito da aula de sociologia, ambas com a mesma professora. Em uma das turmas, a professora estava trabalhando a ideia de representação e a luta pelo direito de escolher os representantes por meio de eleições. O debate, como proposto no módulo, foi sobre se o voto deveria ser obrigatório ou não. Um grupo defendeu a manutenção da lei brasileira sobre como ela é – voto obrigatório – e o outro defendeu uma mudança na legislação, tornando o voto voluntário. A um terceiro grupo coube decidir qual time fez a melhor argumentação.

Em uma aula anterior ao debate, o tema foi apresentado aos estudantes. A professora indicou caminhos de pesquisa e os estudantes tiveram que preparar seus argumentos com antecedência como lição de casa. Como era de se esperar, no dia da atividade, com a presença da equipe de pesquisa, os estudantes estavam bastante agitados. Embora a sala de aula já

---

<sup>7</sup> A versão final do módulo está disponível neste endereço: <http://www.supsi.ch/deass/ricerca/banca-dati-progetti/in-evidenza/Urban-regimes-and-citizenship--a-case-study-for-an-innovative-approach.html>

estivesse montada para o debate – cadeiras e mesas dispostas em um semicírculo –, foram necessários cerca de dez minutos para que a atividade pudesse ser iniciada. Alguns estudantes pareciam ter se esquecido da atividade especial, mas a maioria estava pronta e animada para começar.

Para fazer uma análise qualitativa dessa atividade, é importante destacar alguns dos objetivos desta técnica. Em termos de aspectos comportamentais e cognitivos, é desejável que os estudantes desenvolvam algum senso de independência quando se trata do auto-estudo e da apropriação crítica do novo conhecimento (ver, por exemplo, KENNEDY, 2007; ZARE, OTHMAN, 2015). Também é importante diferenciar a opinião não fundamentada do argumento apoiado em evidências. Eles também devem cooperar entre si e respeitar os argumentos uns dos outros, um aspecto que tem a ver tanto com os aspectos comportamentais quanto socioemocionais.

Em relação a esses aspectos, em geral, pode-se dizer que a experiência foi bastante positiva. Ambas as equipes de debate apresentaram argumentos que foram claramente o resultado de suas pesquisas. Eles cobriram os principais argumentos a favor (a) e contra (b) o voto obrigatório no Brasil. Em relação a (a), argumentou-se que o direito universal de votar foi algo pelo que os brasileiros tiveram de lutar muito no passado e que o aspecto obrigatório de certa forma garantia que diferentes estratos fossem igualmente representados nas eleições. Aqueles que defenderam a posição (b) argumentaram que, apesar de o voto ser obrigatório, as taxas de absenteísmo estavam aumentando no Brasil, mostrando que a obrigatoriedade do voto já não estava sendo levada a sério pelos brasileiros, sendo vista por muitos como um mero incômodo em suas vidas.

Os estudantes foram muito respeitosos uns com os outros, prestando atenção ao seu tempo e não interrompendo a equipe adversária. Uma de suas principais dificuldades, no entanto, foi contra-argumentar. Ambas as equipes, quando desafiadas em seus argumentos, não foram capazes de defender seu ponto de vista adequadamente, às vezes repetindo os mesmos argumentos, às vezes desviando do assunto. Durante o debate, ficou claro também que nem todos os membros da equipe haviam se preparado adequadamente para a atividade. Ambas as equipes confiaram principalmente na pesquisa de dois ou três membros da equipe.

Em termos de aspectos socioemocionais, vale ressaltar que os grupos apresentaram uma clara divisão de gênero: as equipes eram compostas basicamente só por meninos ou só por meninas. Essa dinâmica pode reforçar a competição entre meninos e meninas em vez de

estimular a cooperação e a valorização de um senso de igualdade de gênero. O principal problema da atividade, porém, teve a ver com a equipe responsável por julgar as equipes de debate. Eles pareciam bastante descomprometidos a maior parte do tempo. A maioria dos membros desse grupo checava o telefone ou fazia outra coisa. Apenas alguns estudantes estavam realmente atentos à discussão.

Na aula subsequente, o professor discutiu com os alunos os prós e contras do debate. De um modo geral, eles estavam bastante entusiasmados com um formato de aula diferente daquele em que o professor fala a maior parte do tempo. Eles valorizaram a experiência de serem mais ativos durante a aula e de ter a oportunidade de conversar com os colegas sobre o tema da aula. Eles também mencionaram a importância de investigar um assunto tão importante sobre o qual alguns deles nunca haviam refletido antes. Os estudantes também sugeriram ajustes à dinâmica do debate. Segundo eles, o tempo para as falas de abertura e fechamento foi muito longo, sendo mais efetivo para o debate, na opinião deles, ter mais tempo para o debate entre as equipes.

Na outra turma acompanhada pela equipe de pesquisa, a professora apresentou os temas da democracia e da representação e utilizou a técnica da ABP na elaboração da “constituição de turma”. A turma foi dividida em grupos de quatro a cinco alunos. Sua primeira atividade foi pesquisar a regulação estadual sobre o funcionamento das escolas públicas, bem como as regras específicas do seu colégio. Isso foi feito para familiarizá-los com a linguagem e o formato das leis, bem como para criar uma “constituição” que respeitasse a legislação superior. Os mesmos grupos passaram então a escrever um conjunto de propostas de direitos e deveres dos estudantes, tendo em mente temas como avaliação, comportamento em sala de aula e métodos de ensino. Isso foi feito durante a aula. O resultado desta primeira rodada de propostas foi revisado pela professora.

Cada grupo designou um representante para apresentar suas propostas à comissão que redigiria a versão final da constituição. Os estudantes se engajaram bastante na atividade. Questões importantes surgiram, tanto sobre a forma como sobre o conteúdo de uma legislação/regulamentação. No final do processo, eles pareciam muito mais esclarecidos sobre a substância das legislações em geral. A atividade também deu origem a uma série de tópicos para debate. Por exemplo, uma parte significativa da turma propôs duras punições para aqueles que infringissem a lei. Isso fez surgir uma discussão sobre vigilantismo e formas alternativas de lidar com o descumprimento das regras, como a prevenção e o tratamento coletivo dos

problemas emergentes, em vez de simplesmente punir o indivíduo. Eles também discutiram as práticas correntes dos professores, reclamando de sua resistência em abandonar os métodos tradicionais. O uso de telefones celulares em sala de aula também foi um assunto complexo, especialmente porque seu uso em sala de aula é oficialmente proibido nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Os estudantes argumentaram que não havia problema, por exemplo, em usá-lo para fotografar as informações escritas no quadro. Ao discutir a inadequação de algumas leis e regulamentos, eles debateram formas de organização capazes de fazer com que a voz do corpo discente fosse ouvida e influenciasse o processo legislativo em níveis superiores.

### **Considerações finais**

Não há dúvidas sobre os benefícios de educar para a cidadania. Quem poderia negar a importância de criar um ambiente mais saudável, mais pacífico, mais justo, mais seguro e sustentável? Além desses óbvios benefícios a longo prazo, também há benefícios imediatos. Estudar os problemas globais e as várias estratégias para abordá-los em nível individual pode gerar um senso renovado de participação, pertencimento e otimismo. Praticar a cidadania, seja por meio de mudanças pessoais, organização de base ou outras atividades que mobilizem a motivação individual, pode dar sentido ao currículo escolar. Professores e estudantes podem ver que são capazes causar impacto na sociedade a partir do bairro e da cidade, além do objetivo mais individual de conseguir uma boa posição na sociedade ou apenas conseguir um emprego.

O módulo de educação para a cidadania, montado e testado no contexto carioca, busca fortalecer a motivação individual para estimular o pensamento crítico e a participação no processo social. No nível de formulação de políticas, essa meta ambiciosa requer um esforço compartilhado com instituições educacionais e formuladores de políticas públicas. Estamos convencidos de que o currículo escolar – especialmente para o Ensino Médio – precisa de um ponto de virada no conceito de cidadania. No nível de implementação, se faz necessária uma estratégia eficaz para fortalecer a experimentação de metodologias ativas de aprendizagem, como o debate e a ABP. Embora essas metodologias não sejam novas, elas ainda não são difundidas nas escolas secundárias – onde prevalece o modo tradicional de aula e avaliações que se concentram em aspectos cognitivos. Nem tampouco são utilizadas no contexto da educação para a cidadania. Nesse sentido, equipar os professores tanto de competência quanto de sensibilidade para lidar com a educação para a cidadania, parece ser um caminho fundamental a seguir.

### Referências Bibliográficas

- ALSAYYAD, N., ROY, A. "Medieval Modernity: On Citizenship and Urbanism in a Global Era." *Space and Polity*, 10(1), 1-20, 2006.
- BARBER, B. R. *Consumed: how markets corrupt children, infantilize adults, and swallow citizens whole*. New York: W.W. Norton, 2008.
- BENEVIDES DE MESQUITA, M.V. "Educação para a democracia". *Lua Nova*, 38, 223-237, 1996.
- BIGNAMI, F. Going intercultural as a generative framework of a respondent citizenship. In M. G. Onorati, F. Bignami, F. Bednarz (Eds.), *Intercultural Praxis for Ethical Action. Reflexive Education and Participatory Citizenship for a Respondent Sociality*. Louvain, Belgium: EME publications, 2017.
- CORAK, Miles. "'Inequality is the root of social evil,' or Maybe Not? Two Stories about Inequality and Public Policy". *Canadian Public Policy*, 42(4), 367-414, 2016.
- DAGGER, R. *Civic Virtues. Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- DE GRAAFF, E., KOLMOS, A. "Characteristics of problem-based learning." *International Journal of Engineering Education*, 19(5), 657-662, 2003.
- ELSTER, J. *The Cement of Society. A Survey of Social Order*: Cambridge University press, 1989.
- GALSTON, W. A. *Liberal purposes*: Cambridge University Press, 1991.
- GALSTON, W. A. *The practice of liberal pluralism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- ISIN, Engin F. Enacting International Citizenship. In T. Basaran, Didier Bigo, E.-P. Guittet, R. B. J. Walker (Eds.), *International Political Sociology: Transversal Lines*. London: Routledge, 2017a.
- ISIN, Engin F. Performative Citizenship. In A. Shachar, S., Bauböck, R., Bloemraad, I., Vink, M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Citizenship* (pp. 500-523). Oxford: Oxford University Press, 2017b.
- KENNEDY, R. "In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190, 2007.
- KENNEDY, R. "The power of in-class debates." *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 1-12, 2009
- KOLMOS, A. Problem-Based and Project-Based Learning. In O. Skovsmose, P. Christensen, O. R. Christensen (Eds.), *University Science and Mathematics Education in Transition* (pp. 261-282). London: Springer, 2008.
- KOSLINSKI, M., de QUEIROZ RIBEIRO, L. C. Segregation and Educational Inequalities. In L. C. de Queiroz Ribeiro (Ed.), *Urban Transformations in Rio de Janeiro - Development, Segregation, and Governance* (pp. 165-190): Springer, 2017.
- KOSLINSKI, M., de QUEIROZ RIBEIRO, L.C. Urban frontiers and educational opportunities: the case of Rio de Janeiro. In L. C. de Queiroz Ribeiro (Ed.), *The Metropolis of Rio de Janeiro. A space in transition*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.
- KYMLICKA, W. Two dilemmas of citizenship education in pluralist society. In A. Lockyer, B. Crick, J. Annette (Eds.), *Education for Democratic Citizenship* (pp. 47-63). Hants: Ashgate Publishing Limited, 2003.

- LIN, A. R., FAHEY LAWRENCE, J., SNOW, C. E. "Teaching urban youth about controversial issues: Pathways to becoming active and informed citizens." *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(2), 103–119, 2015.
- MARSHALL, T. H. *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.
- MAYNOR, J. W. *Republicanism in the Modern World*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- MENEZES, I. "Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: implications for citizenship education projects." *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445, 2003.
- MESSEMBERG, D. "A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros." *Revista Sociedade e Estado*, 32(3), 621-647, 2017.
- PANLUMMLERS, K., WANNAPIROON, P. "Design of Cooperative Problem-based Learning Activities to Enhance Cooperation Skill in Online Environment." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2184-2190, 2015.
- PINKETT, R. D. *Bridging the digital divide: socio-cultural constructionism and an asset-based approach to community technology and community building*. Paper presented at the 81st Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). April, New Orleans, USA, 2000.
- RAWLS, J. *Political Liberalism. Expanded edition*. New York: Columbia University Press, 2005.
- SASSEN, S. "The Repositioning of Citizenship: Emergent Subjects and Spaces for Politics." *Berkeley Journal of Sociology*, 46, 2002.
- TORRES, C.A. "Global citizenship and global universities: the age of global interdependence and cosmopolitanism." *European Journal of Education*, 50(3), 262–279, 2015.
- UNESCO. *Global Citizenship Education - Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015.
- VANDERDUSSEN TOUKAN, E. "Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012–2015." *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 51-64, 2018.
- WALZER, M. Citizenship. In T. Ball, J. Farr, R. C. Hanson (Eds.), *Political Innovation and Conceptual Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- WARLEIGH, A. "Learning from Europe? EU studies and the re-thinking of 'international relations'". *European Journal of International Relations*, 12(1), 31-51, 2006.
- WEF. *The Global Risks Report 2018 - 13th Edition*. Geneva: World Economic Forum, 2018.
- WESTHEIMER, J., KAHNE, J. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269, 2004.
- ZARE, P., OTHMAN, M. (2015). "Students' Perceptions toward Using Classroom Debate to Develop Critical Thinking and Oral Communication Ability." *Asian Social Science - Published by Canadian Center of Science and Education*, 11(9), 158-170, 2015.

### Consultas virtuais

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo – Ensino Fundamental Anos Finais e Médio Regular. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5776111>. Acesso em 11 de março de 2019.