

Diretrizes Nacionais Projetos de Cidadania

Shirleide Pereira da Silva Cruz²⁸

Pergunta problematizadora: Como promover um processo formativo com foco na relação educação e cidadania?

Tal pergunta nos leva a elencar alguns elementos que podemos denominar premissas basilares: a concepção de educação para a cidadania, a concepção de formação e os fundamentos didático-pedagógicos que se coadunariam com tais definições. Assim, entende-se a educação para a cidadania na perspectiva de construção da participação social, entendida a partir de Benevides (1993), ao formular a perspectiva da cidadania ativa na qual se reconhece que o cidadão [...] exerce direitos, cumpre deveres e goza de liberdades em relação ao Estado, sendo também “titular, ainda que parcialmente, de uma função ou poder público” (p.29). É o reconhecimento de que todos os indivíduos são sujeitos políticos detentores de todas as capacidades para atuar em diferentes esferas e instituições da vida social, sendo propositos, organizador e gestor das ações de modo livre, ético, justo, solidário, reconhecendo-se a integralidade do ser humano e as relações sociais, culturais e políticas da quais participam e constituem a humanidade histórica no presente e no devir. Um devir que deve se construir pela afirmação de modos analíticos críticos não discriminatórios incorporando-se de modo abrangente a compreensão da educação em direitos humanos, como uma educação que reconhece que

igualdade e respeito às diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária e não discriminatória, são partes indissociáveis na efetivação do direito à educação (Zenaide, 2023).

É uma educação que, no dizer de Benevides (1996), contribua para a formação de personalidades democráticas que desenvolva uma cultura político participativa na qual sejam alteradas mentalidades arcaicas burocratizadas, de forte marca clientelista, individualista, instrumental minimalista, para culturas políticas transformadoras e emancipatórias (GOHN, 2005), de modo a fortalecer o Estado Democrático de direito e a construção de uma convivência solidária e coletiva em prol da construção do bem comum na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

²⁸ Possui graduação em Pedagogia (2001), Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Associada da Universidade de Brasília no Departamento de Políticas e Gestão da Educação. É pesquisadora do Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo – GEPPFAPE e integra, como formadora, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE, atuando nas áreas de políticas públicas, formação de professores, alfabetização e história e memória da educação

Do exposto, ratifica-se que projetos de educação em cidadania propostos ou realizados com parcerias diversas partem, então, do pressuposto de que todas as instituições sociais e os respectivos direitos sociais, bens e serviços são frutos de uma agenda que é construída pela reflexão das necessidades sociais que se condensam no direito político ao voto, na convivência dos partidos políticos e suas pautas políticas representativas que, em tese, não deveriam ser totalmente antagônicas, mas catalisadoras de ações interventivas com o fim último de melhorar a vida das pessoas em sua mais alta expressão da dignidade humana, mesmo considerando-se que tal pressuposto não está isento de tensões e conflitos e em “constantes evoluções entre princípios democráticos de igualitarismos e as múltiplas desigualdades da realidade vivida no dia a dia.

Dessa feita, é uma educação intersetorial e interseccional. Intersetorial, pela possibilidade de se desenvolver a capacidade de olhar, escutar e analisar as necessidades e desafios sociais que se apresentam em diferentes momentos históricos para a construção democrática da sociedade, sob os quais distintos atores envolvidos atuam e podem atuar, definindo e compartilhando responsabilidades, por exemplo, quanto ao financiamento e ao nível de participação autônoma e decisória, é reconhecer a intersectorialidade como espaço de alteridade e negociação (Akerman M., Franco de Sá R., Moyses S., Rezende R., Rocha D., 2014). Interseccional sendo a construção de um olhar e tomada de posição para a não neutralidade das políticas e desigualdades estruturais atuando de forma propositiva frente “ao racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios que criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Para Colins (2021), na análise interseccional, a realidade é complexa em diferentes ordens, tanto estruturalmente nas relações do sistema mundo, como no mundo das pessoas e das experiências humanas, nos fatos e condições da vida social e política e, raramente, não podem ser compreendidos moldando-os por um único fator. Assim, coexistem muitos fatores de maneiras diversas e que se influenciam mutuamente.

Dito de outro modo, quando se parte do pressuposto de que todas as instituições sociais e os respectivos direitos sociais, bens e serviços são frutos de uma agenda que é construída pela reflexão das necessidades sociais, direciona-se, por exemplo, para o papel socializador da escola, bem como sua presença e atuação para a formação das camadas populares, tal como avisava Florestan Fernandes desde os anos 1960, o que a configura, certamente, como uma das principais parceiras para a construção da educação em cidadania com a qual a Escola Judiciária já vem desenvolvendo ações²⁹. De modo contraditório, Fischman & Haas, (2012) nos alerta para a necessidade de se reconhecer que não há uma relação direta entre a “figura do cidadão democrático com a do cidadão educado”, ou seja, embora a educação escolar básica possa estar num movimento crescente de universalização, persistem ainda no contexto escolar

²⁹ Ver : Brasil. Tribunal Superior Eleitoral. A democracia como propósito / Tribunal Superior Eleitoral, Escola Judiciária Eleitoral. – Brasília : Tribunal Superior Eleitoral, 2023. 129 p. ; 21 x 30 cm

múltiplas formas de desigualdades como também diferentes tendências pedagógicas limitadoras da formação crítica e participativa dos sujeitos para a construção de uma cidadania ativa, inclusive por se expressarem na eleição de conteúdos e métodos de ensino descontextualizados em relação às questões sociais, culturais, políticas e econômicas do país.

Trata-se de ratificar a relevância do espaço escolar para a construção da educação em cidadania, refletindo sobre seus limites e possibilidades; mapeando e estimulando o desenvolvimento de programas vinculados à vida estudantil e toda a comunidade escolar, tanto no interior da escola como fora dela; valorizando, nesse sentido, o que os sujeitos já vivenciaram em práticas democráticas autênticas, participando, por exemplo, de órgãos colegiados nas escolas, em ações coletivas desenvolvidas em associações culturais, esportivas, artístico-culturais e religiosas em suas comunidades locais e em diálogos com outros ambientes educativos para além da escola, mas, também, com a escola.

Assim, desse cenário, a intersectorialidade e a interseccionalidade são princípios transversais que problematizam tanto o papel do sistema judicial e eleitoral quanto o papel da função social da escola e aquelas responsáveis pelos demais direitos sociais: “[...] assistência à saúde, programas habitacionais, transporte coletivo, sistema previdenciário, programas de lazer, acesso ao sistema judiciário, etc.” (Tomazi, 2010, p. 138).

Compreende-se que as diretrizes para projetos em cidadania necessitam afirmar a relação, portanto, entre educação formal e a educação não-formal, entendendo essa última como uma educação que se constrói num

[...] processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades [...]. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo (Gohn, 2005).

É uma educação de natureza complementar e dialógica na qual diferentes níveis de intencionalidades estão envolvidos quando se estabelecem as parcerias. A educação formal representada pela escola da educação básica tem seus fins e valores educacionais específicos, assim como a educação formalizada por meio de projetos desenvolvidos pela escola judiciária tem os seus. Dessa forma, estes diferentes ambientes educativos desenvolvem uma educação formal e não formal com objetivos próprios, porém, tais intencionalidades convergem por meio de objetivos claros sobre conteúdos e ações favorecedores da construção da cidadania democrática. Depreende-se, assim, que a educação em cidadania tem como ponto de partida a compreensão dessas fronteiras epistemológicas, pedagógicas e metodológicas, reconhecendo a formação do cidadão democrático como o objetivo central entre si.

Para Benevides, nesse contexto, endossa-se duas grandes dimensões para a construção da educação em democracia: “a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis”, dimensões essas sob as quais três elementos interdependentes e considerados por ela indispensáveis necessitam ser apontados: 1. a formação intelectual e a informação; 2. a educação moral; 3. a educação do comportamento.

O exposto até aqui ratificou a premissa da autora de que o elemento da formação intelectual e a informação, reconhece que

[...] Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *latu sensu*, são, justamente, os mais marginalizados, os que chamamos, hoje, de “excluídos”.

Além disso, torna-se relevante analisar nesse contexto, também, a dimensão subjetiva de construção da educação em cidadania, pois, mesmo que se avance de uma concepção tradicional de educação para cidadania de visão, transmissão eminentemente jurídico-normativa limitada apenas à prescrição de direitos e deveres para uma ação mais consciente e criativa dos sujeitos para a participação social, os sujeitos-cidadãos necessitam ser vistos em sua integralidade. Dessa forma, é relevante estes serem analisados em suas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, políticas, sociais e culturais. O segundo elemento apontado por Benevides coaduna-se com essa compreensão quando afirma que “a educação moral, vincula-se a [...]” uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão; em outras palavras, é a conquista de corações e mentes”. Nessa mesma linha, Fischman & Haas (2012), Biesta (2012) e outros pesquisadores apontam para estudos que buscam explorar diferentes formas de construção de conhecimento relacionados aos modos como os sujeitos pensam e atuam sobre assuntos políticos, com contribuições de diferentes campos científicos do raciocínio moral, a exemplo dos estudos sobre cognição, linguística, semiótica, psicologia social etc.

Por fim, outro elemento articulado e interdependente dos demais aspectos apresentados anteriormente e sistematizado ainda por Benevides é o da *educação do comportamento*. Para essa autora,

[...] desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo

ao interesse geral, ao bem comum. Sem participação dos interessados no estabelecimento de metas e em sua execução, como já afirmava Dewey, não existe possibilidade alguma de bem comum. E é preciso tempo, insistia, para sacudir a apatia e a inércia, para despertar o interesse positivo e a energia ativa (Dewey, 1932, cit. por Putnam).

Norteando-se por uma epistemologia da práxis, numa perspectiva histórico- cultural, é reafirmar que para constituir uma educação em cidadania, deve-se considerar o reconhecimento de que os sujeitos aprendem determinadas coisas ao mesmo tempo em que estão desenvolvendo relações sociais para reproduzir e construir as suas condições de existência. (Vygotsky, 1998; Kuenzer, 2004)³⁰. É situar os objetos de conhecimento que se apresentam enquanto conceitos, abstrações, simbolismos, práticas etc., inseridos numa totalidade concreta histórica, social e cultural. Trata-se de questionar e problematizar levando os sujeitos a refletirem em quais experiências, quando são convocados para decidirem sobre algo, a conduzirem processos e dividirem tarefas em prol de objetivos comuns, e, caso não as tenham tido, desafiá-los com novas experiências e descobertas num processo de aprendizagem ativa sobre valores e práticas democráticas. Assim, o próprio processo de construção dessas experiências também é um objeto de aprendizagem, como nos diz Paulo Freire.

Nessa linha, retomamos as articulações da educação em e para cidadania, com as contribuições de uma educação não formal que para Gohn (2006) nos apresenta, contribuições essas integradoras da relação entre o individual e o coletivo, com vistas à construção da cidadania, na relação objetividade-subjetividade na totalidade social. Estas são de diferentes ordens e podem, por exemplo, dentre outras, constituir a:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- a construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho);
- [...] dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);
- os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

³⁰ Cf. BRASILIA, Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrado. Brasília, 2017.

Percebemos, portanto, aproximações com os fundamentos e finalidades de educação em cidadania, seguindo também a definição de Freire (2014) para uma educação cidadã: “uma educação dialógica, de participação coletiva e definida a partir da realidade e dos interesses dos grupos”. O que endossa a necessidade de se sistematizar uma abordagem metodológica pertinente, desencadeadora de processos de ensino-aprendizagem qualificados intencionalmente e organizadamente para se atingir os objetivos e fins últimos de fortalecimento da democracia. Segundo Tomazi (2010), a cidadania não é natural, nem mesmo o fato da universalidade legal do Estado democrático de direito já a garante como um fato em si “[...] mas a cidadania também não é dada, mas construída em um processo de organização, participação e intervenção social de indivíduos ou de grupos sociais” (p.139).

Aspectos didático-pedagógicos e princípios da organização do trabalho pedagógico em projetos de cidadania

Para embasar projetos de cidadania pautados por uma compreensão ética, de justiça social, favorecendo o fortalecimento da democracia e participação ativa dos cidadãos enquanto sujeitos de direitos e de conhecimentos, vistos em sua integralidade, na perspectiva de uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, Ramos (2013). Reconhecendo que os sujeitos aprendem de modo ativo e criativo ao mesmo tempo em que estão desenvolvendo relações sociais para reproduzir e construir as suas condições de existência, apropriando-se de conhecimentos próprios do campo legal-normativo, do campo político-cultural e científico para assim viver individual e coletivamente de modo interventivo e transformador; a organização do trabalho pedagógico, necessita se constituir numa unidade conteúdo-forma, uma ação formativa eivada de intencionalidade que por sua vez resultaria em mudança substancial nos métodos, procedimentos e nos conteúdos formativos.

Alinhando-se aos pressupostos da educação não formal destacados por Gonh (2006), tal unidade conteúdo-forma parte metodologicamente da

[...] problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo.

Isso significa apontar para o princípio teórico-epistemológico para que os projetos de cidadania elaborados pela EJE sejam cada vez mais gestados a partir de um canal aberto de diálogo com diferentes sujeitos, instâncias e instituições sociais, podendo ser desenvolvidos por meio de rodas de conversas, plenárias, fóruns, grupos focais, círculos de cultura nos moldes freirianos, por exemplo, nos quais, sem hierarquias de saberes, os sujeitos e grupos, de como dialógico e coletivo elencariam temas geradores, pois

segundo Freire “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Freire, 2014, p. 137).

Ainda do ponto de vista metodológico, trata-se de desenhar processos de ensino-aprendizagem que expressem o movimento de a) problematização, tendo como ponto de partida a realidade social concreta e sua configuração na constituição da cidadania; b) teorização: definição de conhecimentos que precisam ser apreendidos; conhecimentos estes de diferentes ordens e dimensões mas que estão contextualizados na vida cotidiana dos sujeitos, com foco na compreensão mais ampla sobre o problema; c) eleição dos instrumentos, recursos e práticas que serão necessários de serem mobilizados e acionados e d) sistematização dos modos de agir e de pensar no processo que vai se desenvolvendo, utilizando-se de diferentes linguagens disponíveis. Para Toniolo, baseando em Freire, o registro exercita

[...] a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também, e ao lado deste registro, arriscar-nos a fazer algumas observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza. [...] A cada estudo e a cada reestudo que se faça, em diálogo com os educandos, ratificações e retificações se vão fazendo (Freire, 2013, p. 164).

Esse registro culmina na unidade objetivo-avaliação que se articula com a unidade conteúdo-forma, possibilitando a avaliação geral das ações de cidadania propostas, denotando um processo contínuo e eles mesmos produzindo novos conhecimentos.

Endossaria ainda uma perspectiva de trabalho inovador na medida em que como mudança paradigmática que “utilizar outras formas” entendida como “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades” (Saviani, 1989, 85). Assim, busca-se inovar a partir do questionamento das finalidades da experiência educacional. Nesse sentido, inovar significa introduzir mudanças de forma planejada visando produzir uma melhora da ação educacional (Cardoso, 2007), requerendo ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (Cunha, 2001), aspecto esse muito caro quando os processos são vivenciados e sistematizados de modo dialógico e interventivo.

As formulações de metodologias ativas com viés prático podem ser, nessa perspectiva, um campo fértil de experimentação e sistematização de diferentes formas de lidar com uma OTP para a educação em cidadania. Tendo como ponto de partida os temas gerados pela reflexão das realidades sociais, elas mesmas podem ser desencadeadas como promotoras de novas sistematizações, a exemplo do uso de aprendizagem por problemas, sala de aula invertida, grupos de discussão, estudos de caso etc.

Por fim, em termos curriculares que também sintetizam a relação conteúdo-forma na educação em cidadania, tanto a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade como a transversalidade são elementos integradores de conhecimentos e práticas e podem ser acionados e dar corpo a diferentes propostas de projetos. A própria organização em projetos de estudos e trabalhos que já são realizados pela EJA são vivências que podem elas mesmas serem objeto de estudo e provocadoras de novas ações norteadas. Para Santomé (1998), a multidisciplinaridade tem a intenção de esclarecer seus elementos comuns sem necessariamente explicitar claramente as possíveis relações entre as disciplinas; contudo, podem contribuir com informações e a ajuda de várias disciplinas, sem que necessariamente essa interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Trata-se de reconhecer as contribuições de cada campo disciplinar enquanto conhecimento científico pertinente. Já a interdisciplinaridade “[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é, por sua vez, modificada e passa a depender claramente umas das outras”. (1998, p. 73). Deste princípio, problematiza-se que as modificações geram novas formas de se conhecer, o que para Nicolescu favorece a possibilidade de descobertas naquilo que está entre, através e além das disciplinas, desvelando tanto a singularidade como a complexidade das relações entre os objetos de estudos disciplinares com a realidade concreta dos sujeitos. Depreende-se que a educação em cidadania pode favorecer esse movimento integrador por ser ela mesma uma construção viva dos sujeitos que se apropriarão de uma dada realidade social, política e cultural elaborando formas de viver em sociedade. Assim, concordamos com a afirmação de Martins “para ver o mundo disciplinar, recordá-lo de forma interdisciplinar e imaginá-lo transdisciplinar”, com muita experimentação.

De modo geral, portanto, orienta-se uma organização do trabalho pedagógico para os projetos de educação em cidadania de modo a atender aos seguintes objetivos:

- compreender diferentes modelos formativos tanto do ensino como da aprendizagem da educação em cidadania, assumindo postura problematizadora;
- reconhecer e valorizar o conhecimento popular, de senso comum como forma autônoma de conceber e atuar na sociedade.
- constituir propostas que fomentem processos de auto-organização dos sujeitos envolvidos de modo a garantir a continuidade e sustentabilidade das ações numa perspectiva processual-orgânica (Reis, 1996), evitando-se, preferencialmente, ações pontuais que podem não estar respondendo às reais necessidades dos grupos sociais.
- estimular o alcance de diferentes sujeitos em diferentes faixas etárias, consolidando as práticas com os jovens já estabelecidas pela Escola

Judiciária³¹, considerando, inclusive que o direito à educação, enquanto direito público subjetivo, abrange dos 4 aos 17 anos de escolarização obrigatória (Brasil, 1996), bem como os demais sujeitos que têm sido positivados em legais e ações afirmativas, tais como a população quilombola, indígena, povos tradicionais, dentre outros.

Referências

MARTINELLI, M. L.; WANDERLEY, M. B. and PAZ, R. D. O. da. Intersetorialidade: desafio para as políticas públicas [online]. SciELO em **Perspectiva: Humanas**, 2020 [viewed 18 January 2024]. Available from: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/05/14/intersectorialidade-desafio-para-as-politicas-publicas/>.

BENEVIDES, MV de M. **Educação para a democracia**. Lua Nova [Internet]. 1996. Dec;(38):223–37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>. Acesso em: dez. 2023

BIESTA, J. G. G. (2012). Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, 42(147), 808-825.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. A democracia como propósito / Tribunal Superior Eleitoral, Escola Judiciária Eleitoral. – Brasília: **Tribunal Superior Eleitoral**, 2023. 129 p.

BRASÍLIA, Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrado**. Brasília, 2017.

CARDOSO, Claudio (2007). Comunicação para Inovação. In: **Bahia Indústria**. Ano XVII, No 187, Agosto 2007. Salvador: FIEB, pp. 30.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUNHA, Maria Isabel (et al). Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C.M.B (Org). **Educação Superior: Travessias e Atravessamentos**. Canoas: Ed ULBRA, 2001.

FISCHMAN, g. E., & HAAS, E. (2012). **Cidadania. Educação & Realidade**, 37(2), 439-466. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dez. 2023.

FREIRE, P. (1991) **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez.

³¹ Projetos: Eleitor do Futuro: Um projeto nacional; Jogo do Eleitor; Educação para a cidadania democrática no ensino médio – #partiumudar. Cf: Brasil. Tribunal Superior Eleitoral. A democracia como propósito / Tribunal Superior Eleitoral, Escola Judiciária Eleitoral. – Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2023. 129 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.

_. FREIRE, P. (1992) **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avalopol públEduc** [Internet]. 2006Jan;14(50):27–38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: dez. 2023.

MARTINS, Marinete Aparecida. **Transdisciplinaridade**: uma maneira de transver o singular das disciplinas. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_511.pdf. Acesso em: 24 nov. 2013.

KUENZER, Acácia Zenaide. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico Do Senac**, 30(3), 81- 93.2004. Recuperado de: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501>.

BRASÍLIA, Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistramento**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp>. Acesso em: dez 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 29 jun. 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1995.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VIGOTSKY, L. S. (Lev Semenovich). **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole ... [et al.]. 6ª Ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.