

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O IMPERATIVO DO DIREITO À  
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO BRASIL: uma análise do novo curricular à luz  
dos objetivos gerais da Educação circunscritos no Texto Constitucional de 88.**

**THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AND THE IMPERATIVE OF  
THE RIGHT TO EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN BRAZIL: an analysis of the  
new curriculum considering the general objectives of Education circumscribed in the  
Constitutional Text of 88.**

**RESUMO**

O artigo é fruto de um estudo desenvolvido por um Grupo de Pesquisa em Direito Educacional, e propõe a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz dos objetivos da Educação tangenciados pela Constituição Federal do Brasil. Avalia se os principais objetivos da Educação, extraídos do art. 205 da Carta de 88, foram devidamente contemplados pelo novo curricular e, em face do imperativo constitucional, discute a efetiva contribuição da nova Base para a instrumentalização da Escola em prol da materialização de um *Direito à Educação para a Cidadania* pronunciado nas Constituições Democráticas e que, com êxito, vem sendo incorporado a Diplomas Educacionais de países da Europa e da América Latina.

Palavras-chaves: Base Nacional Comum Curricular. Direito à Educação. Cidadania.

**ABSTRACT**

The article results of a study developed by the Group of Research in Educational Law and proposes the analysis of the Brazilian Base Nacional Comum Curricular (BNCC) in the light of the objectives of Education by the Federal Constitution of Brazil. It evaluates whether the main objectives of Education, extracted from art. 205 of the Charter of 88, were duly considered by the new curriculum and, in view of the constitutional imperative, discuss if the effective contribution of the new Base for the instrumentalization of the School in favor of the materialization of a Right to Education for Citizenship pronounced in the Democratic Constitutions, has been successfully incorporated into Education Diplomas of European and Latin American countries.

**Key-words:** National Common Curricular Base. Right to education. Citizenship.

**INTRODUÇÃO**

Concebida para ser referência nacional para a formulação dos currículos das instituições escolares, a nova a Base Nacional Comum Curricular se apresenta na atual conjuntura com o escopo de garantir o incremento das competências que consubstanciariam, em linhas gerais, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” do seu público-alvo.

Buscando estabelecer uma política educacional articulada e integrada, a BNCC, em síntese, constitui-se num documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2018)<sup>1</sup>.

No elenco de conceitos, práticas e valores que integram suas competências gerais, a *diversidade; a pluralidade cultural, artística, científica, linguística; a preservação de valores democráticos; o desenvolvimento de novas tecnologias; o desenvolvimento humano sustentável; o despertar de uma nova consciência crítica; a tolerância e o cultivo de ações inclusivas* aparecem como peças chaves para o alcance dos objetivos educacionais espelhados na proposta. Nada que provoque surpresa, se considerado o contexto de Estado Democrático em que se insere o novo curricular.

O ineditismo da recitada Base e os avanços que ambiciosamente projeta, contudo, incitaram-nos a promover um exame mais detido do seu conteúdo; precipuamente, no sentido de analisar se o texto colocado, ao definir os direitos de aprendizagem de cada etapa da educação básica, estruturando as áreas de conhecimento e suas respectivas competências, oferece-nos um caminho para a delimitação de espaços curriculares próprios, onde os valores e conceitos elencados no seu rol de objetivos sejam tratados e transmitidos aos seus destinatários - como já vem ocorrendo em países da Europa e da América Latina, que nos últimos anos reformularam sua legislação educacional e documentos oficiais para incluir, em suas diretrizes curriculares, saberes reconhecidos pela sociedade como essenciais à formação dos cidadãos e ao reconhecimento dos mesmos como protagonistas do Estado Democrático<sup>2</sup>.

## **1. DA CONSTITUIÇÃO À LDB: A BNCC E SUA INTERAÇÃO COM O MARCO LEGAL QUE A DEFINE**

A educação formal que até meados do século XX era limitada a uma restritíssima parcela da população, foi incorporada ao Texto Constitucional brasileiro a partir da Emenda Constitucional de 1969 - que a definiu como “direito de todos e dever do Estado” (art. 176, C.F. 1967) – e finalmente incluída no rol de direitos sociais fundamentais do art. 6º da Carta Cidadã, no ano de 1988.

---

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular, p. 7.

<sup>2</sup> A indicação faz referência ao projeto “Cidadãos para Europa”, desenvolvido pela Comunidade Europeia em 2002, e às mudanças promovidas nas diretrizes curriculares Argentinas através da Resolução que inseriu entre os *Núcleos de Aprendizagem Prioritárias* o componente curricular “Formação Ética e Cidadã”. Ambos serão melhor detalhados nas páginas 11 e seguintes.

Mister ressaltar, entretanto, que não obstante a prestação educacional no Brasil somente tenha se consolidado como direito inalienável a partir da redemocratização, as atribuições do Poder Público atinentes à administração da Educação são matérias presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) desde o ano de 1961, quando sua 1ª versão foi promulgada.

Esta normativa, que a partir de 1996 – com a edição da Lei nº 9394 -, apresentou-nos uma Organização Educacional mais sistemática, orientada por princípios e objetivos circunscritos na Nova ordem Democrática, consolidou-se como o diploma que, juntamente com a C.F. 88, assumiria maior relevância no arcabouço normativo educacional brasileiro.

Sob seus auspícios, a Educação se estabeleceu, no país, enquanto dever do Estado; sua estrutura e órgãos responsáveis pela sua prestação foram definidos; as modalidades e níveis de ensino foram pré-fixados; e os princípios, valores, saberes e conteúdos que devem ser transmitidos a seus destinatários, por intermédio das instituições de ensino, puderam finalmente ser delimitados.

A edição da BNCC depois de quase 30 anos da promulgação do texto Constitucional, portanto, vem preencher uma lacuna histórica, na medida em que “dá voz” ao texto Constitucional que, desde 1988, evoca entre as competências da União (art. 9º) o estabelecimento:

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1988).

Neste passo, ao reafirmar que o foco das decisões pedagógicas deve estar orientado para o “desenvolvimento de competências”, indicando o que os alunos “devem saber”, sem contudo desconsiderar as realidades sociais e culturais das regiões brasileiras, o novo curricular define de maneira articulada sua trilha na direção de uma unificação de ensino não atentatória às diferenças e particularidades de seus destinatários.

Imperioso salientar, por seu turno, que não estando o comando de “formação básica comum” dissociado do dever legal de cumprimento dos objetivos estruturantes da educação no Brasil, é certo que ambos devem caminhar, *pari passu*, dentro e fora da BNCC.

É o que podemos deduzir da inteligência do art. 205 da Constituição Federal - espelhado no art. 2º da LDB – segundo o qual:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Este mandamento legal, como se vê, claramente reforça a premissa de que *a Educação para a Cidadania* é requisito fundamental à composição do processo formativo, e deve ser perquirida tanto quanto o desenvolvimento da pessoa e sua capacitação para o trabalho.

Nesta esteira, ao estabelecer-se na conjuntura do Estado Democrático, reconhecendo a C.F. 88 como seu marco legal, teria a nova BNCC se estruturado para atender, de maneira satisfatória, a inteireza do comando constitucional? Estaria ela disposta a ir além das *competências gerais* - e sua eloquente narrativa -, para redefinir, com inovação e criatividade, as áreas e componentes curriculares tradicionais a fim de garantir aos educandos o conhecimento dos valores e fundamentos do Estado Democrático; das ferramentas de participação que dispõem e do elenco de direitos e deveres que tutelam, como cidadãos?

Em outras palavras, estaria o novo curricular, estruturado para favorecer a apropriação, pelos educandos, dos **“saberes fundamentais ao exercício de sua cidadania”**?

## **2. O IMPERATIVO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E O DECISIVO PAPEL DA ESCOLA NA EFETIVAÇÃO DESTES DIREITOS**

No percurso transcorrido pelas sociedades desde a antiguidade até os tempos atuais, vemos que o debate em torno da melhor definição do conceito de CIDADANIA vem sendo atravessado por variadas concepções do instituto. Desde os conceitos de Cidadania Política – extraído das cartas Constitucionais; de Cidadania Civil – construído nas lutas sociais; até as concepções de Cidadania Nacional, Social, ou Cultural, a doutrina sócio-política tem nos brindado com um farto elenco de concepções teóricas que, a despeito de se afastarem e convergirem a um só tempo, acabam por cederem espaço para uma questão de maior relevância: o direito - inerente à toda pessoa humana - à autodeterminação, ao reconhecimento, e à participação na sociedade da qual é membro.

Da análise das concepções defendidas por autores clássicos a modernos, como T. H. Marshall, José Murilo de Carvalho, Ricardo Bottarini, e Maria Victória Benevides - para citar alguns -, é possível perceber que a Cidadania que extraímos do texto das Constituições Democráticas, nada mais é do que aquela que se constrói no contexto do Estado de Direito, a partir dos elementos e valores tangenciados por ele próprio.

No dizer de Maria Vitória Benevides, a cidadania ativa implicaria, portanto, numa “efetiva participação social”, pressupondo uma “formação para a participação na vida pública” que fatalmente deveria ser promovida e tangenciada no contexto da escola. Em suas palavras,

[...] educação para a democracia, que compreende a formação para valores republicanos (respeito às leis e ao bem público, sentido de responsabilidade no exercício do poder) e democráticos (a virtude do amor à igualdade, o respeito integral aos direitos humanos, o acatamento da vontade da maioria, o respeito dos direitos das minorias), é também a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente, e mais de uma vez no curso da vida, um ou outro (BENEVIDES, 1996, in conferência FEUSP-SP)

Pois bem.

Conforme é possível observar nos “retrovisores” da História, a Escola, desde que constituída como instituição de educação formal, atraiu para si a responsabilidade de fornecer aos educandos os conhecimentos mínimos necessários ao convívio em sociedade e à sua capacitação para o trabalho. De modo que, apesar de coexistir com outras organizações, conseguiu manter forte no imaginário social a ideia de que constitui o principal palco de formação do cidadão.

Compartilhando de semelhante entendimento, Bottarini (2007) define o espaço escolar como um espaço de formação política, e a Pedagogia, como o modo em que se dá esta formação. E afirma que a condição cidadã é constituída por meio de diversos procedimentos sociais e culturais, dentre os quais a escola ocupa um lugar preponderante.

Ulisses F. Araújo (2007), ao discutir educação e construção da cidadania no Brasil, entende que uma educação para cidadania pressupõe a educação de todos a partir de princípios coerentes com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade, e na participação ativa de todos os membros da sociedade, por isso, defende esta prática como elemento essencial para a construção da democracia social. Questiona a redução dos currículos escolares à formação científico-profissional apenas, e defende que o papel da escola no processo de construção da cidadania precisa ser repensado. Conforme leciona,

[...] atualmente as crianças e os adolescentes vão à escola para aprenderem as ciências, a língua, a matemática, a história, a física, a geografia, as artes, e apenas isso. Não existe objetivo explícito de formação ética e moral das futuras gerações. Entendemos q a escola, enquanto instituição pública criada pela sociedade para educar as futuras gerações, deve se preocupar também na construção da cidadania, no molde que a entendemos (2007, p.88).

Nesta mesma linha, Vitor Henrique Paro se posiciona inteiramente refratário à omissão da escola na função de “educar para a democracia”. E argumenta:

Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola. Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social, parece ser sua omissão na função de educar *para a democracia* (PARO, 2000, s/p).

Como se vê, entendendo que a cidadania democrática se opera num ambiente de participação ativa dos cidadãos e que somente se materializa a partir do efetivo conhecimento das estruturas sociais, estudiosos da Pedagogia, História e Ciências Sociais são assertivos em defenderem o papel da Escola e sua relevante atuação tanto para proporcionar um ambiente favorável às práticas cidadãs, quanto para transmitir os saberes fundamentais à formação do cidadão em perspectiva.

E reconhecendo que a cidadania não se limita ao cultivo de “bons valores” e “boas práticas sociais”, mas se perfaz no “exercício de direitos e o cumprimento de deveres”, compreendem que sua construção/afirmação não pode prescindir de uma devida instrução dos indivíduos acerca dos fundamentos da democracia; dos direitos e deveres que lhes são, por lei, conferidos; dos princípios e fundamentos sob os quais está circunscrito o Estado que a aplica; e dos valores que balizam as relações sociais. Caminho este, que jamais poderá ser trilhado sem a indispensável mediação da escola.

### **3. BNCC EM ANÁLISE: O DESAFIO DE CUMPRIR A CONSTITUIÇÃO E ESTABELECE UM CURRÍCULO NACIONAL CAPAZ DE PREPARAR O INDIVÍDUO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA DEMOCRÁTICA**

Como bem definiu Botarini (2007), uma formação cidadã é aquela capaz de propiciar aos estudantes a aquisição e o desenvolvimento de capacidades que lhes permita participar de forma consciente da vida política e social, exercer seus direitos políticos, e cumprir suas obrigações.

Ao nos debruçarmos sobre o conteúdo da BNCC, buscamos identificar naquele diploma a presença de princípios e diretrizes que favorecessem a aquisição e o desenvolvimento destas capacidades, de modo que pudéssemos finalmente avaliar a contribuição do novo curricular para o fortalecimento de uma Educação para a Cidadania.

### 3.1. DA METODOLOGIA

O critério por nós adotado consistiu na aplicação de **categorias de análise** definidas com base nos princípios orientadores de uma Educação cidadã e concebidos, à luz dos referenciais teóricos revisados, como resultado da articulação de três componentes indispensáveis à afirmação do Estado Democrático: a difusão de valores democráticos; o cultivo a um convívio social harmônico; e o pleno exercício de direitos e deveres.

Este método, defendido por Laville e Dionnet (1999) (segundo os quais, “a maneira pela qual os códigos e, portanto, as categorias são definidas, devem ser explicitamente justificadas em função da natureza da observação e das intenções da pesquisa”) - vem sendo vastamente utilizado em pesquisas quali-quantitativas, e foi empregado com sucesso em trabalho de semelhante orientação<sup>3</sup> que, em 2013, se propôs a analisar a legislação educacional de países do MERCOSUL, na busca pela conexão de seus textos com o imperativo de uma Educação para a Cidadania.

Tais componentes, repise-se, tanto articulados como isoladamente, abriram margem para um incontável rol de direitos e prerrogativas. Contudo, tendo em vista que os elementos que os caracteriza carrearam, predominantemente, as expressões **Cidadania, Democracia, Participação, Direitos, Deveres, Solidariedade e Tolerância**, podemos afirmar que a definição das categorias de análise à luz destes signos foi empregada com êxito.

Assim, identificadas nas competências de aprendizagem ou entre os componentes curriculares qualquer referência a estes vocábulos – e seus correlatos -, as mesmas foram objeto da catalogação e análise que concorreram para o alcance dos resultados encontrados.

### 3.2. DA SÍNTESE DOS ACHADOS

Da análise das competências gerais da BNCC, foi possível observar a presença das categorias empregadas, em todo o seu texto. Da 1ª à 10ª competência analisada, constatou-se que todo o texto da base foi orientado pelos valores de Cidadania, Democracia, Participação, conservação de Direitos Deveres, Solidariedade e Tolerância.

Semelhante tendência foi observada ainda, nos textos de apresentação e descrição dos componentes curriculares definidos para as diferentes etapas da educação básica. O que

---

<sup>3</sup> O Estudo mencionado faz referência a pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA PÚBLICA: uma análise da legislação educacional do Brasil e da Argentina e da contribuição de suas diretrizes para o fortalecimento da cidadania democrática no eixo do Mercosul”, desenvolvida no ano de 2013. Link de acesso: <http://ri.ucs.br:8080/jspui/handle/123456730/289>

demonstra que em seu “protocolo de intenções” e nos objetivos que tangencia, a Base procura não estar em desacordo com o imperativo constitucional.

Ocorre que de uma análise mais detida das competências delimitadas para cada área de conhecimento e componente curricular, percebeu-se que a presença dos valores democráticos consubstanciados nas categorias enumeradas, se manifestavam, predominantemente, na forma de OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS, e não como CONTEÚDOS A SEREM MINISTRADOS/TRANSMITIDOS.

À exceção dos raros achados, particulares à temática dos direitos humanos e seus desdobramentos (cuja obrigatoriedade do ensino já é objeto de lei própria), vimos que questões identificadas como essenciais à formação da cidadania aparecem como “metas a serem alcançadas” mas nunca com saberes que devam ser sistematicamente transmitidos e, portanto, mereçam um espaço no currículo das instituições de ensino.

Ora, conforme é possível extrair do texto da BNCC, o novo curricular assevera que as “aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (p.16). O que nos leva a crer que o documento reconhece que os “componentes curriculares” que orientam o que os alunos “devem saber”, são fundamentais para o alcance dos resultados perquiridos.

Todavia, conforme é possível observar dos fragmentos destacados, tal reconhecimento não se reflete na prática.

Observando o elenco de “COMPETÊNCIAS GERAIS” da BNCC, vemos que expressões como *Cidadania, Direitos Humanos, valorização da diversidade e Consciência socioambiental*, integram, substancialmente, os objetivos catalisados pela proposta, conforme se destaca:

7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BNCC - p.9-10);

No entanto, quando da definição dos componentes curriculares, a Educação Ambiental, o ensino dos Direitos Humanos, a educação das relações ético-raciais, e demais temas que “afetam a vida humana em escala local, regional e global” passam a ser cotejados apenas como “temas contemporâneos” cuja incorporação ou não ao currículo local e propostas pedagógicas



são deixadas ao arbítrio de cada instituição de ensino, que o farão dentro da autonomia que dispõem para agregar ou prescindir de saberes que não integram o “currículo obrigatório”, conforme se extrai do trecho a seguir:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, **preferencialmente de forma transversal** e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 [...]) (BNCC, BRASIL, p.19);

Como se vê, muito embora o novo curricular se construa em um contexto em que o despertar pra tais questões têm mobilizado Organismos Educacionais em todo o mundo, no que tange à promoção de uma Educação para a Cidadania, não nos apresenta nada de novo. Ao revés, aplica a mesma “receita” empregada nas diretrizes curriculares do passado, reforçando o protagonismo dos componentes tradicionais ao tempo que isola todos os demais saberes que “afetam a vida humana em escala local, regional e global” (como seu próprio texto reverbera), no “baú” de conteúdos que devem ser “ensinados por todos” mais que na prática não constitui “responsabilidade de ninguém” – como corriqueiramente tem ocorrido com temas historicamente consagrados como “transversais”.

Diante de tais questões, é cediço afirmar que o Ministério da Educação do Brasil, ao propor um *currículo comum* robusto em intenções mas profícuo em estratégias, demonstra que, embora prodigioso em delimitar o que cada estudante “deve saber” e as competências que seus destinatários devem desenvolver, não tem sido capaz de reunir condições de oferecer qualquer “novo caminho” para o alcance de tais objetivos.

Ao revés, se destaca por enaltecer os princípios democráticos, a despeito de não criar espaços curriculares onde tais saberes possam ser transmitidos. E ao insistir na transversalidade como alternativa para atender questões já entendidas pela doutrina moderna como saberes que precisam ser transmitidos de forma programática, apresenta-se prodigioso nos valores que tenciona defender - e nos objetivos que pretende alcançar -, mas não oferece um caminho seguro para que o educando, principal destinatário dos esforços engendrados pelo sistema, seja orientado no conhecimento que levará à sua prática.

#### **4. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA AMÉRICA LATINA E EUROPA: O QUE NOS ENSINA A DOCTRINA E OS MODELOS ESTRANGEIROS SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA**

Pesquisa realizada no ano de 2013, em países do MERCOSUL<sup>4</sup>, apresentou-nos, com pioneirismo, um comparativo entre os diplomas educacionais do Brasil e da Argentina, analisando a contribuição de suas diretrizes para o fortalecimento da cidadania nestes países.

Concebendo a Escola como espaço de formação por excelência, e a Cidadania como pressuposto para afirmação de direitos no Estado Democrático, a pesquisa procurou identificar na normativa educacional dos países investigados a presença de diretrizes que apontassem para a necessidade da Escola proporcionar ao indivíduo em formação o conhecimento e apropriação dos fundamentos do Estado, dos valores democráticos e dos direitos e deveres do cidadão.

Da análise realizada, constatou-se que no ano de 2006 o Ministério da Educação da Nação Argentina deu importante passo em prol do fortalecimento da cidadania no país ao incorporar em suas diretrizes curriculares - ou “Núcleos de Aprendizagem Prioritária”<sup>5</sup>, o componente “Formação ética e cidadã”.

O mesmo, que consagra temas relacionados ao Meio Ambiente, Arte, saúde, comunicação, tecnologia da informação, Estado, política, identidade, relações interculturais, esporte, recreação, saúde, alimentação, drogas, sexualidade, gênero e trabalho, organização e participação política, Estado, Governo, Direitos Humanos e democracia<sup>6</sup>, uma vez que integra os conteúdos curriculares comuns, é reproduzido nos desenhos curriculares de todas as províncias argentinas. Logo, deve estar presente nos programas dos cursos de todas as escolas do país.

Registre-se que este componente se decompõem em disciplinas como “Construção de Cidadania”, “Política e Cidadania”, e “Trabalho e cidadania” - que devem ser ministradas ao longo de todo o Ensino Secundário, sendo a 1ª nos três primeiros anos, a segunda no 4º e 5º ano, e a terceira no 6º ano de ESB. Logo, se posiciona na legislação e documentos educacionais

---

<sup>4</sup> Idem p. 7

<sup>5</sup> De acordo com o Conselho Federal de Educação Argentino, os NAPS representam um “**acordo político** de alcance nacional, sobre os saberes fundamentais a todos os estudantes do país ao longo de sua trajetória escolar. Os conteúdos ali expressos, portanto, integram um recorte de saberes que o Estado, em sua dimensão federal, entende como relevantes, valiosos e básicos para toda sua população em um dado momento”. *Ministerio de la educación de la nación, 2013*. disponível em <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncategorized/acerca-de-los-ntp-en-el-contexto-de-las-politicas-de-ensenanza/>

<sup>6</sup> Idem 13

do país ao lado de componentes curriculares tradicionais – como Matemática, Linguagens, Ciências Naturais e Ciências Humanas; haja vista que integra, assim como os demais, o elenco de disciplinas obrigatórias.

Como se nota do exame das diretrizes curriculares mencionadas, as questões relacionadas com os saberes da cidadania na Argentina, são tratadas em um espaço curricular específico, e por isso estão presentes em todos os ciclos da educação escolar. O mesmo não pode observar, todavia, no Brasil, em que a ausência de um espaço curricular delimitado para tal, permite que questões como a prática do voto, a organização do Estado, os valores do Estado Democrático, os direitos dos consumidores e os deveres para com o meio ambiente – para citar alguns exemplos – deixem de ser debatidas e até mesmo ensinadas àqueles que precisarão manejá-lo para garantirem o pleno gozo dos seus direitos e exercício de sua cidadania.

Ora, países da União Europeia reconhecidos pelos altos índices educacionais e de desenvolvimento humano, há muito têm abdicado do conservadorismo curricular e firmado seu caminho na direção das ações voltadas à transmissão dos saberes de cidadania.

O projeto CIDADÃOS PARA EUROPA<sup>7</sup>, desenvolvido pela Comissão de Educação da União Europeia é um exemplo disto. Seu fundamento é a promoção da coesão social e uma participação mais ativa dos cidadãos na vida política e social. E para seu alcance, o posicionamento estratégico da escola e a reformulação do seu currículo funcionaram como peças-chaves. Conforme se extrai do seu prefácio:

O objetivo do programa comunitário ‘**Cidadãos para a Europa**’, desenvolvido em 1ª fase entre os anos 2003 e 2008 é o de promover a participação cívica e uma consciência de cidadania mais forte. A educação para a cidadania, que compreende a aprendizagem dos direitos e dos deveres dos cidadãos, o respeito pelos valores democráticos e pelos direitos humanos, bem como a importância da solidariedade, da tolerância e a participação numa sociedade democrática, é encarada, portanto, como um meio de preparar crianças e jovens para se tornarem cidadãos responsáveis e ativos. (PORTUGAL, 2005 p. 5)

Como se vê, é significativo o número de países que, reconhecendo-se como Estados Democráticos, perceberam que a educação escolar não poderia se limitar à difusão de conhecimentos técnicos, que embora úteis à capacitação profissional, por vezes, mostravam-se insuficientes à formação de cidadãos política e socialmente atuantes.

---

<sup>7</sup> Disponível em: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dff3731df.0001.02/DOC\\_2](http://publications.europa.eu/resource/cellar/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dff3731df.0001.02/DOC_2)

E convém reafirmar que para estes, educar para cidadania não significa a imposição dos valores do Estado ou o doutrinamento alienante da sociedade. Como bem leciona Beatriz Rosa ao posicionar-se sobre a questão, citando o caso brasileiro,

[...] não se trata de retomar a instrução cívica, pela introdução de disciplinas no currículo formal do Ensino Básico como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que consiste, em síntese, no ensino da organização do Estado e dos deveres dos cidadãos, como ocorreu no período ditatorial. A intenção da proposta é conduzir uma educação que transcenda as disciplinas curriculares, de forma a conferir aos estudantes a oportunidade de uma formação que o capacite para exercer, também, a cidadania. Ou seja, trata-se da Educação para a Democracia. (2006, p.95).

Portanto, como bem defende Nancy Cardinaux (2007), não restam dúvidas que o conhecimento de direitos e saberes de cidadania se presume necessário em uma democracia; não só porque os cidadãos de uma democracia têm sob sua responsabilidade a criação de leis – através de seus representantes ou por meio de eleições diretas ou semidiretas – ou por que tem direitos que devem ser conhecidos para poderem ser exercidos, mas porque a cultura política adquire, muitas vezes, uma linguagem jurídica que precisa ser entendida por aqueles que pretendem participar do debate público.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabemos que a Escola historicamente acumulou, dentre outras funções, o papel de preparar o indivíduo para a vida em sociedade. Seu compromisso, na acepção legalmente instituída, consiste, portanto, em oferecer ao educando os instrumentos necessários para garantir-lhe o desenvolvimento, prepará-lo para o trabalho e capacitá-lo para o exercício da cidadania, conforme referência incorporada ao Texto Constitucional brasileiro no art. 205.

Educadores consagrados, como os americanos Michael Apple, Jonh Dewey a pernambucana Aída Monteiro, o argentino Isabelino Siede, dentre outros que não foram aqui citados, fazem “coro” ao reconhecerem o protagonismo da Escola neste processo e defenderem que a mesma precisa dar conta de instruir os indivíduos em saberes essenciais ao exercício de sua cidadania e participação ativa no contexto social.

Neste entendimento, como podemos justificar que no Brasil, país em que o ensino é o obrigatório e que o Imperativo constitucional aponta para o preparo do educando para o exercício da cidadania, milhões de jovens em pleno gozo de sua capacidade eleitoral, após passarem por doze anos de vida escolar não conheçam a Constituição do seu país, desconheçam

as estruturas do Estado que lhes impõe o imposto sobre tudo o que consomem; e não disponham das ferramentas legais necessárias para defenderem os seus direitos?

Ora, é cediço reconhecer que países como a Argentina, embora enfrente os problemas já conhecidos, se encontra muito à frente de nós em matéria de Educação para a Cidadania, só pelo fato de já ter compreendido a necessidade do currículo escolar estar alinhado com as demandas do Estado Democrático, favorecendo este processo de construção. De semelhante modo, vemos que a Comunidade Europeia tem promovido significativos avanços neste sentido; tanto que a proposta de Educação para cidadania nas escolas da Europa já está sendo implementada em mais de 32 países.

É evidente que não se pode afirmar que os países citados tenham um projeto de ECD acabado ou que o Brasil nada promoveu para garantir uma efetiva contribuição da sua Escola para o fortalecimento da Cidadania, mas uma vez que ainda estamos “engatinhando” neste percurso, a promoção de um debate no intuito de aprimorar nossa proposta, tomando como exemplo os avanços experimentados por outras nações, pode abrir novos caminhos para a materialização de um direito que já se encontra proclamado na norma, mas que carece do implemento de condições favoráveis à sua efetivação.

Naturalmente, a adesão a uma proposta efetiva de preparação do indivíduo para a cidadania implicará numa rediscussão da estrutura do currículo tradicional e num sério investimento em pesquisa, inovação, capacitação de professores e composição de materiais didáticos – o que sabemos não ser uma tarefa simples.

Também será necessário romper com alguns paradigmas construídos dentro de uma lógica conservadora, que ao analisar a problemática curricular, só consegue enxergar dois caminhos: ou o seu “inchaço” ou a sua “imutabilidade”.

Rediscutir o currículo comum, portanto, requer disposição para se prescindir do “dispensável”; fazê-lo ceder espaço para o novo; e contribuir para que a Escola possa se tornar um ambiente onde os aspectos da vida social e política do cidadão sejam didaticamente trabalhados.

Observemos que questões como a História política do país, os processos democráticos, a Organização do Estado, o processo eleitoral, os Direitos Constitucionais, os Direitos Básicos da criança e do adolescente, a Educação Ambiental, os Direitos dos Consumidores, e os Direitos das minorias - pra citar alguns exemplos -, historicamente têm sido alijadas das salas de aulas porque não integram nosso currículo obrigatório. E na expectativa de que sejam abordados de forma “transversal e integradora” milhares de cidadãos têm sido privados, ano após ano, de saberes que dizem respeito à sua condição e existência na sociedade em que vivem.

É certo que se prosseguirmos adotando a receita replicada pelo novo curricular, fatalmente estes saberes continuarão ocupando o mesmo lugar de outrora, e a consequência disto, será uma irreversível perda do seu valor, conforme bem sintetiza Abraham Magendzo (1996):

Certo é que, em todas as matérias e em muitos dos conteúdos programáticos, o saber dos Direitos Humanos pode encontrar um tempo e um espaço. Mas isto não somente é válido para o saber dos Direitos humanos, o é também para a matemática. Há alguém que pensou, alguma vez, em eliminar Matemática como disciplina do currículo e dispersar seu conteúdo entre as demais matérias? Assim o saber matemático seria abordado no contexto das ciências, da filosofia, da geografia, das artes, etc. A ideia é possível e também inovadora. Mas quem a defendesse seria julgado como um “louco curricular”. A verdade é que isso parece insano porque significaria retirar o poder e o valor curricular da matemática – que é indispensável em nossa cultura. Mas então por que dos direitos humanos é possível retirar o poder e o valor curricular? Estou com aqueles que afirmam que os direitos humanos devem estar presentes em todas as matérias do currículo, mas isto não significa que tomar esta posição nos libere das contradições (MAGENDZO, 1996, p. 512-513 *apud* SIEDE, 2007, p. 33).

Diante de todo o exposto, não restam dúvidas que o ensino das questões da cidadania, assim como dos D. Humanos, exige um esforço intelectual em prol da definição de um espaço curricular onde estas questões possam ser contempladas. E a nova BNCC, se quiser atingir, de fato, os objetivos que a respalda, precisará, tão logo, dar conta envidar os esforços necessários para salvaguardar tais direitos de aprendizagem, contemplando-os nos componentes curriculares que vier organizar. Afinal, se isto é feito com a Língua Portuguesa, com a Biologia e com a História, por que não pode ser feito com a Cidadania, Democracia e seus desdobramentos?

Sabemos que em não se tratando de uma tarefa simples, qualquer esforço no sentido de adaptar a NBCC a esta demanda, exigirá um esforço conjunto de cooperação e ação. Mas se queremos cumprir as promessas do Estado Democrático, resgatar a dignidade da nossa população, e garantir que o Brasil avance, em matéria de Cidadania e preservação de Direitos, no ritmo da Comunidade Internacional, as dificuldades em promovê-los não podem inibir a adoção de medidas que certamente darão ao novo curricular condições de elevar a capacidade das nossas Escolas de formarem pessoas para serem cidadãs, democratas, capazes de se apropriarem de seus direitos e exercerem plenamente seu papel social no contexto de uma sociedade livre, plural, igualitária, democrática, tolerante, e inclusiva.

## 6. REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAUJO, Ulisses. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero –Brasília: Ministério da Educação, 2007.4 v.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a Cidadania e em Direitos Humanos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 1998, Águas de Lindóia. Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula, v. 1, p. Feusp, 1998.

BERTONI, Lilia Ana. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas**. La construcción de la nacionalidad Argentina a fi nes Del siglo XIX. Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-08-15.2.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do**. Coordenadora Sandra Julien Miranda. 17. ed. São Paulo: Rideel, 2011. (Coleção de Leis Rideel). Série Compacta.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394-96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em jun. de 2011.

BRITOS, NORA. **La trayectoria de la ciudadanía en Argentina. Derechos humanos y ciudadanía**. 2006. Disponível em: <http://reco.concordia.ca/pdf/BritosTrayectoria.pdf>, acesso em 10.03.2013).

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

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

EURYDICE - Comissão Europeia de Educação. **Educação para Cidadania nas Escolas da Europa** – Relatório de Portugal. Documento publicado pela Unidade Europeia. Direção Geral da Educação e Cultura – Portugal, 2005.

LAURENCE, Bardin. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Retos, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967

MÈSZARÒS, István. **Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares, Ed. Boitempo, SP, 7ª Edição, 2005.

MONTEIRO, Aída. *Escola pública e formação para a cidadania: possibilidades e limites*; 2000. Tese de Doutorado, USP-SP.

PARO, Vitor Henrique. **Educação para a Democracia**: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Trabalho apresentado na 23ª reunião do ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.pdf>

SCHUJMAN, Gustavo y SIEDE Isabelino: *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.