

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

# A BNCC E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Marcelo Burgos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9013>

Submetido em: 2024-05-28

Postado em: 2024-06-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2464-6442>)

## A BNCC E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Marcelo Baumann Burgos<sup>1</sup>

ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-9766-8848>

burgos@puc-rio.br

### RESUMO

Em tempos de ataques à democracia, a Educação para a Cidadania adquire renovada importância. Mas ela não é um produto espontâneo da escolarização, pressupondo o desenvolvimento de determinadas atitudes estudantis que, conforme argumentamos, exigem da escola uma articulação entre as dimensões pedagógica e organizacional. No Brasil, as políticas voltadas para esse fim ainda são incipientes. No entanto, a partir de dados apresentados por pesquisa nacional recentemente realizada pelo CAEd/UFJF, formulamos a hipótese de que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pode contribuir para o fortalecimento da Educação para a cidadania.

Palavras chave: Educação para cidadania; política educacional; Base Nacional Comum Curricular

### BNCC AND EDUCATION FOR CITIZENSHIP

#### ABSTRACT

Citizenship education is not a spontaneous product of school education. In times attacks on democracy, this issue gains renewed importance. We sustain the argument that school work on citizenship education is associated with the development of certain student attitudes that require a complex articulation between the pedagogical and organizational dimensions of the school. In Brazil, policies that have this aim are still scarce. However, based on the data presented by the extensive research carried out by CAEd/UFJF, we found that the implementation of the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular) (BNCC) in Early Childhood Education and Elementary Education gave rise to a process of strengthening aspects related to education for citizenship.

Key words: Citizenship education; educational policy; Common national curricular base

### BNCC Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

#### RESUMEN

En tiempos de ataques a la democracia, la Educación para la Ciudadanía adquiere una importancia renovada. Pero no es un producto espontáneo de la escolarización, ya que presupone el desarrollo de ciertas actitudes de los estudiantes que, como sostenemos, requieren que la escuela articule las dimensiones pedagógica y organizativa. En Brasil, las políticas orientadas a este fin son incipientes. Sin embargo, a partir de los datos presentados por una encuesta nacional realizada recientemente por CAEd/UFJF, formulamos la hipótesis de que la implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, puede contribuir al fortalecimiento de la Educación para la ciudadanía.

---

<sup>1</sup> - PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Palabras clave: Educación para la ciudadanía; política educativa; Base curricular nacional común

## INTRODUÇÃO

Qual o papel da escola na formação cidadã do estudante? Embora muito presente nos debates e discursos públicos, a verdade é que no Brasil ainda se reflete pouco sobre essa questão, malgrado o fato da Constituição de 1988 emprestar à escola destacada importância na formação da cultura democrática entre nós.

É verdade que a primeira e melhor medida para avaliar se a escola está sendo capaz de favorecer a cidadania dos estudantes é a da aprendizagem. De fato, uma escola que não consegue ensinar não favorece a cidadania. Essa premissa inicial é particularmente verdadeira para um contexto como o brasileiro, de massificação tardia de acesso à escola e que ainda vive sérios problemas para universalizar a aprendizagem escolar, muito especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Mas se o foco é de fato a cidadania em sentido pleno, a garantia da aprendizagem é imprescindível, mas não suficiente. Afinal, em termos escolares, o enfoque da cidadania demanda o desenvolvimento de competências estudantis aderentes a uma cultura de participação e de responsabilidade com a sociedade, que pressupõe que se considere a qualidade do ambiente institucional, o grau de participação dos estudantes na vida escolar, e o quanto a escola incentiva um compromisso com a sociedade e com a vida política, entre outros fatores.

Em tempos de avanço de extremismos políticos, do avanço da xenofobia, racismo, da intolerância religiosa, e de ataques frontais à democracia, o tema tem merecido a atenção da União Europeia que, em 2015, na Declaração de Paris, mobilizou o compromisso de ministros da educação dos estados europeus na realização de um esforço para que os “estudantes adquiram competências cívicas, sociais, interculturais”, com a promoção de “valores democráticos e direitos fundamentais, a inclusão social e a não discriminação, assim como a cidadania ativa” (PONCE; SARMIENTO; BERTOLÍN, 2020, pg. 2). Em adendo, Martins & Simão (2022) informam que, em vários países da União Europeia, a Educação para a Cidadania vem se tornando uma dimensão curricular obrigatória, trabalhada de modo específico ou por meio de projetos transversais.

No Brasil, o tema ainda não tem merecido uma atenção mais consistente. Uma exceção importante foi o Programa Educação para Diversidade e Cidadania, desenvolvido entre 2005 e 2014, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Como afirma Moreira Neto (2008), tal programa pretendia “transformar a escola em um *locus* transmutador das relações sociais e promotor do conhecimento, em prol de uma sociedade mais igualitária e equânime”, por isso mesmo, um de seus pontos estruturantes é “o reconhecimento dos determinantes que impedem, ou pelo menos dificultam, o acesso e a permanência na escola, a trajetória de estudos e o sucesso nas atividades escolares” (pg.411). O programa teve o mérito de colocar foco em questões relacionadas aos grupos historicamente excluídos, em especial à necessidade da valorização da diversidade étnico-racial e cultural, uma pauta fundamental para a cidadania no país. Mas justamente por seu caráter focalizado, sua abordagem mantém como um ponto não discutido a própria capacidade da escola de educar para a cidadania, que reclama providências que vão além de um programa de ação específico.

Neste artigo, pretendemos justamente valorizar a amplitude e complexidade da Educação para a Cidadania, sustentando que ela está localizada em uma área de interseção entre a dimensão propriamente pedagógica e outras dimensões organizacionais da escola. Para fins heurísticos, apresentamos um modelo de análise que permite uma abordagem mais sistemática das variáveis fundamentais para a Educação para a Cidadania. E é com base nesse modelo analítico que a partir de pesquisa empírica identificamos na experiência de implementação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC EI/EF), elementos promissores para o fortalecimento da Educação para a Cidadania. Mesmo reconhecendo a óbvia importância do Ensino Médio para a discussão em questão, optamos por deixá-lo de fora do foco deste artigo, por entender que, ao menos do ponto de vista das evidências empíricas, no momento em que esse artigo

está sendo escrito, ainda seria precipitado apostar em uma análise mais assertiva sobre os efeitos da BNCC para a Educação para a Cidadania.

Essa linha de argumentação nasce da análise dos resultados já tornados públicos pelo CAEd/UFJF, a partir de pesquisa nacional realizada entre 2022 e 2023 sobre a implementação da BNCC, com gestores, profissionais das redes e das escolas, professores e estudantes<sup>2</sup>. Tais resultados sugerem que a Base estaria fazendo emergir inovações e práticas na interseção entre a dimensão pedagógica e a organização das redes e escolas. Acreditamos que colocar luz nessa interseção pode ser uma contribuição relevante para fortalecer a vocação que a BNCC vem revelando, mas que ainda precisa ser melhor reconhecida e afirmada. Bem como uma contribuição no sentido de valorizar a importância e a especificidade de outras políticas que pretendam impactar, de modo direto ou indireto, a Educação para a Cidadania.

O artigo está organizado em três partes. A primeira, reflete sobre a relação da educação escolar com a cidadania, mobilizando, para tanto, um conjunto de conceitos, da teoria sociológica e da sociologia da educação, que servirá para iluminar as questões mais sensíveis para o debate. Ainda nessa parte, apresentamos uma breve contextualização dessa discussão no contexto histórico em que se encontram as escolas e o processo de escolarização no Brasil. A segunda parte apresenta uma proposta de modelo analítico que articula aspectos pedagógicos e organizacionais, com a pretensão de servir como ferramenta para a reflexão sobre as potencialidades de políticas educacionais para a Educação para a Cidadania. A terceira parte estuda essa potencialidade na BNCC. A partir da análise de diferentes dados produzidos pela pesquisa do CAEd/UFJF, e em diálogo com a literatura crítica a seu respeito, procura identificar os diferentes pontos de contato da Base com a Educação para a Cidadania, apontando para um potencial ainda pouco reconhecido e explorado da política. Nas considerações finais, articulamos as três partes do artigo, salientando o alcance geral da nossa discussão, e o seu rendimento específico para pensarmos a BNCC e sua relação com a Educação para a Cidadania.

### **Escola e cidadania: uma relação em permanente tensão**

A relação da escola com a cidadania não pode ser tomada como dada. Muito ao contrário, precisa ser reconstruída e sustentada a todo o tempo, até porque a noção de cidadania é viva, ela própria se transformando juntamente com as mudanças que ocorrem entre os sujeitos e atores sociais que fazem parte da comunidade escolar, bem como com as mudanças que se dão no significado de noções como igualdade, liberdade e participação.

Mesmo sendo eficiente na aprendizagem curricular, a escola pode muito bem negar ou restringir a oferta de situações pedagógicas que guardem maior afinidade com a cidadania dos estudantes. É para essa direção que apontam alguns dos conhecidos trabalhos de autores que refletem sobre a forma escolar. É o caso de Vincent (2008), que fala de como o ensino escolar pode desestimular o pensamento especulativo caro à ciência, o qual guardaria afinidade com a valorização do pensamento crítico e da livre argumentação, caros à democracia. Para Vincent, a forma escolar pode, no limite, competir com aspectos básicos de exigências caras à democracia, a qual pressupõe, entre outros atributos, a existência de sujeitos capacitados para lidarem com diferentes pontos de vista. Na mesma linha, Alarcão (2001) chama a atenção para o fato de que uma escola engessada em uma forma verticalizada e burocratizada não é capaz de se pensar e, portanto, de valorizar a reflexividade entre seus sujeitos. Afinal, se os próprios profissionais não dispõem ou exercitam a habilidade de discutir processos decisórios e construir consensos em meio aos dissensos, por que deveriam ser capazes de proporcionar situações nas quais essas habilidades seriam desenvolvidas entre seus alunos? O mais importante, por ora, é salientar que a relação entre escola e cidadania não está dada, precisando ser permanentemente afirmada pelos próprios sujeitos, o que também significa admitir que a escola é um espaço de conflitos, cuja lógica está associada a diferentes variáveis sociológicas relacionadas aos diferentes atores que fazem a escola.

---

<sup>2</sup> - Os relatórios da Pesquisa de Avaliação e Monitoramento da implementação da BNCC EI/EF, realizada pelo CAEd/UFJF, estão disponíveis na Plataforma BNCC (CAEd/MEC) no seguinte link: <https://plataformabncc.caeddigital.net/#!/card-sumario-executivo>.

Apesar de aparentemente resistente e congelada no tempo, a forma escolar se transforma na medida mesmo em que se modificam as relações sociais que nela se estabelecem como relações escolares, e junto com elas processos, práticas e normas. Ao longo do Século XX, a escola se afirma como um espaço por excelência associado à construção do comum, isto é, de uma cultura comum, produtora de uma lógica de pensamento comum, e quase sempre pensada como fiadora do pertencimento a uma cultura nacional, acima das classes e das demais diferenças sociais, lastreada pelo letramento na língua pátria e no compartilhamento de uma mesma história, e até mesmo de uma lógica de pensamento comum, para evocar a noção de habitus escolar, formulada por Bourdieu (1992a). Contra a suposta neutralidade do trabalho escolar, se voltam esforços precursores da sociologia aplicada à educação, que denunciam o fato da escola produzir e reproduzir diferentes tipos de desigualdades. Disso são lembranças incontornáveis estudos como os de Bernstein (1996), Willis (1991) e os do próprio Bourdieu (op. cit e 1992b).

A ampla e quase imediata recepção dessa sociologia crítica vem do fato dela contribuir para a compreensão das contradições introduzidas no espaço escolar a partir da massificação de seu público, em especial do Ensino Médio, que ocorre com mais força nos Estados Unidos e na Europa, no contexto do pós-guerra. Ao lado disso, e certamente relacionado com essa massificação, também ganham força movimentos como o feminista (lembrar do impacto da crescente presença das mulheres na estrutura ocupacional (MILLS, 1979)), os de contracultura (incluindo o movimento gay), e o movimento negro, que vão no sentido de forjar novos sujeitos, produzindo uma diversificação dos jovens estudantes, e das próprias possibilidades de fruição juvenil. Ou seja, é o próprio significado da juventude que se transforma na medida em que a escola se torna mais heterogênea. Afinal, facultar aos jovens pobres e filhos de famílias operárias a condição de estudante significar abrir-lhes também o direito de ser jovem. Assim é que, de portadora do sonho e da promessa, até meados dos anos de 1960, a juventude passa a ser tratada no plural, e enquanto juventudes passam a ser vistas como potencialmente violentas e ameaçadoras, no sentido difuso do termo, inclusive no seu significado cultural e político.

Com as mudanças na escola e no próprio significado da juventude, uma nova geração de estudos sociológicos vai se impondo. Em um mundo da vida pluralizado (Habermas, 1997), no qual o comum não tem mais como ser tomado como um dado, a escola se vê deslocada, e até mesmo a noção de socialização, tão naturalizada como a ação social por excelência da instituição escolar, perde poder explicativo. O comum e a própria comunicação passam a ser um problema, precisando ser construídos ou sustentados em cada situação (BURGOS, 2023). Agora, o que conta são as experiências escolares e o sentido que cada um atribui a elas, e mais: qualquer tentativa institucional de “socializar” pode ser recebida como uma afronta a identidades e formas de solidariedade externas e muitas vezes hostis à escola. Quanto a isso, as transformações digitais não podem ser acusadas de responsáveis por essa explosão de fragmentação, mas certamente tendem a acentuar suas consequências, ainda que, contraditoriamente, criem oportunidades novas de encontro e de afirmação da cidadania, nem sempre bem exploradas. Pois, como observam Dussel e Cardona (2021) “*la introducción de los celulares y las plataformas digitales producen nuevas arenas de participación en las escuelas, con regulaciones y jerarquías diferentes a las formas preexistentes de organización institucional.*” (p.14).

É dessa escola que nos fala Alain Touraine (2003), quando propõe uma reforma escolar voltada para a afirmação de uma “escola do sujeito”, centrada na comunicação e não na transmissão. É também dela que nos fala François Dubet (1996), quando reconhece a noção de experiência como central para dar conta das múltiplas lógicas de ação que atravessam a rotina escolar. Nesse cenário, em que a escola é ao mesmo tempo um dos lugares nos quais os desencontros e os novos conflitos explodem, e a agência da qual se espera novas respostas, podemos inferir alguns aspectos básicos para os desdobramentos da nossa discussão. O primeiro deles tem a ver com a importância da existência de uma cultura comum para pensar a cidadania. Enquanto a escola era encarada como a sua principal fiadora junto às novas gerações, tudo se passava como se o trabalho escolar naturalmente gerasse a formação de cidadãos. Tal aparente simbiose fazia da luta pela escola uma extensão da luta por uma certa concepção de democracia, e em alguns contextos uma luta civilizatória (dimensão presente, por exemplo, no Manifesto dos Pioneiros no Brasil, em defesa da educação pública, publicado em 1932), o que ajuda a explicar a difusão da escola, ou de uma certa forma de educação escolar em todos os continentes (NOVOA, 2000). Mas na medida em que o comum passa a ser ele mesmo um problema, o poder da escola sofre um abalo significativo, restando para ela se reformar profundamente ou então ficar

comprometida com um inaceitável arbitrário cultural, para usar conhecida expressão de Bourdieu (1992a e 1992b). A esse respeito, a discussão sobre moralidade e religião nas escolas, e a definição de um novo conceito de laicidade, é especialmente interessante (MONTEIRO, 2018).

Por outro lado, as transformações decorrentes da própria expansão da escola e a consequente ampliação da presença de filhos das classes operárias no Ensino Médio, tendem a levar para o interior da escola conflitos que muitas vezes não podem se manifestar fora dela. Afinal, a escola é suficientemente segura para que novas vozes, frequentemente as dos jovens mais periféricos, se afirmem e as transformem em espaços de luta. A escola se converte em uma “barricada”, para utilizar expressão de Benjamin Moignard (2008), para definir escolas francesas, que sofrem com a interiorização de conflitos étnico-religiosos e sociais, que abalam sua autoridade. Um dos desdobramentos desse processo é o fato de que a violência simbólica da escola, da qual falava Bourdieu (op.cit), converte-se em situações de violência direta no pátio da escola. Porém, a tônica da violência escolar muitas vezes encobre o fato de que parte dos conflitos que nela se manifestam, se converte eles mesmos em um novo espaço de afirmação da cidadania. Pois ainda que se apresentem como afronta à escola, não raro de modo bastante hostil, determinados comportamentos e atitudes podem ser lidos como exercícios potencialmente favoráveis à cidadania, que só o espaço escolar é capaz de propiciar, mesmo sabendo que esse tipo de situação costuma ser muito desafiadora para a disciplina e a autoridade escolares. Afinal, o que fazer com adolescentes/jovens que contestam a escola, e que muitas vezes desdenham de suas regras e autoridades? Apenas puni-los?

Refletir sobre essas indagações nos levaria longe demais, e já dissemos o suficiente para colocar de pé o argumento de que a cidadania é um processo vivo, e que as disputas sobre a escola e na escola são parte fundamental de sua afirmação. Por isso, também, não podemos pensar a Educação para a Cidadania sem levar em conta o contexto concreto no qual os conflitos escolares ocorrem, e de como eles são mais ou menos favoráveis a uma gramática da cidadania, o que nos leva a interpelar de modo mais direto o caso brasileiro.

Com o risco de ser excessivamente sintético, podemos dizer que a cena contemporânea da escola no Brasil pode ser compreendida a partir de três grandes processos de mudança. O primeiro, diz respeito ao fato da expansão do acesso à escola ser ainda relativamente recente no país, na medida em que somente nos anos de 1990 o país alcança a universalização da matrícula no Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, ainda não foi plenamente alcançada, atualmente girando entre 70% e 80% dos adolescentes entre 15 e 17 anos, com variações significativas entre sexo, renda per capita e raça, como demonstram Menezes & Santos (2023). Isso significa que o processo de transformação da escola pela chegada maciça de alunos pobres ainda não foi completamente consolidado no país.

O segundo processo diz respeito ao fato da massificação da Educação Básica no país ocorrer em meio a uma grande virada normativa no que se refere à escola e no que se refere à criança e ao adolescente. Por meio de vários artigos (especialmente os artigos 205, 206, 208, 210, 211, 212, 213 e 214), a Constituição de 1988 confere centralidade ao direito à educação escolar, reconhecendo, pela primeira vez na história das constituições brasileiras, o protagonismo da escola pública para o projeto de democracia no país. Outrossim, o artigo 227 da CF/1988 afirma ser “prioridade absoluta” do Estado, da família e da sociedade assegurar os direitos das crianças e adolescentes. Logo após a aprovação da Constituição, o legislador brasileiro aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que reconhece os direitos básicos e fundamentais das crianças perante os adultos, e o transforma em um programa institucional, com a criação, entre outras medidas, da figura da rede de proteção. A decantação do comando constitucional e do ECA, e o fato do combate ao trabalho infantil de ganhar prioridade entre as autoridades estatais (sobretudo para o Ministério Público), fazem com que o projeto de escolarização longa se converta, gradualmente, em um valor amplamente reconhecido pelas famílias populares (BURGOS, 2020).

O resultado da combinação desses dois processos é a conformação de uma sociedade mais escolarizada e com a presença crescente de uma juventude mais diversa, agora composta também por homens e mulheres das classes populares e periféricas. Sua presença na cena pública se torna cada vez mais visível, e nesse sentido nada exprime melhor a emergência desses novos sujeitos na vida brasileira que o movimento de ocupação das escolas, que se espalhou por 21 UFs entre 2015 e 2016, e que de modo inédito permitiu que jovens das favelas e periferias das cidades

brasileiras elevassem sua voz em defesa de uma escola com mais qualidade, e sobretudo mais dialógica e atenta às suas demandas e reivindicações. Faz sentido pensar o movimento das ocupações das escolas como uma dramatização da tomada de consciência por parte desse novos sujeitos da vida escolar brasileira, que são os estudantes secundaristas pobres e da periferia, a de que a escola afinal é decisiva para suas vidas (CAMASMIE, 2018). Mas ele também revela com muita clareza que a efetividade do direito à aprendizagem e à fruição escolar reclama uma nova escola e certamente uma nova cultura profissional por parte de gestores e professores.

Um terceiro processo tem a ver com a chegada maciça das crianças e adolescentes brasileiros ao ambiente digital, e quando falamos de escola, talvez nada simbolize mais esse fenômeno do que a difusão do *smartphone* na sociedade como um todo, mas que tem uma repercussão particularmente importante para as relações sociais que caracterizam o ensino e aprendizagem escolar. O retrato apresentado no relatório da *TIC Kids Online Brasil* indica que, em 2021, nada menos que 93% das crianças e adolescentes do país são usuárias de *internet*, e o telefone celular segue como o principal dispositivo usado para acesso à rede. Para 53% deles o único meio utilizado para a realização de atividades *online* (no caso das classes DE, 78%). E a escola é o local privilegiado de acesso à *internet* para 39% dos usuários de 9 a 17 anos (BRASIL, 2022)<sup>3</sup>.

A digitalização das relações escolares é praticamente ubíqua, e interessa ao nosso debate por várias razões, mas muito especialmente por atravessar aspectos centrais à cidadania, como a questão da autonomia do estudante na produção de pesquisa, conhecimento e informação, sua capacidade de vocalização e participação, e ainda questões relacionadas à sociabilidade escolar. A propósito, o próprio movimento das ocupações das escolas somente foi possível do modo como ocorreu porque os estudantes estavam municiados com seus celulares, permitindo que de dentro dos prédios escolares se comunicassem com o mundo, desencadeando uma mobilização nacional em torno das escolas. Mas se a digitalização das relações sociais tem potencial para fortalecer a cidadania estudantil, ela também cria novos desafios para a escola, a começar pelo fato de que os estudantes estão cada vez mais expostos a outras influências (de “influenciadores digitais”), e à lógica das bolhas virtuais, que tendem a conspirar contra a força da cultura comum. Desse modo, podemos dizer que a forma pela qual a escola lida com a digitalização passa a ser uma variável crítica para definir sua maior ou menor capacidade para fortalecer a cidadania (OTREL-CASS, 2022; MAMEDE-NEVES & DUARTE, 2008).

Em suma, nessa primeira parte do artigo procuramos pontuar como a relação entre educação escolar e cidadania precisa ser compreendida como um processo especialmente complexo, porque condicionado a fatores internos e externos à escola, e à forma, muitas vezes contraditórias, pela qual seus diferentes atores reagem e lidam com um amplo conjunto de questões. A esse respeito, talvez nada indique melhor essa complexidade do que os desafios vividos pela escola ao ter que responder a novas dinâmicas, como as deflagradas pelos alunos considerados difíceis, ou em uma escala mais ampla, pela metamorfose digital (para utilizar expressão adotada por Ulrich Beck, 2018)<sup>4</sup>. Antecipando uma das conclusões, podemos dizer que da forma pela qual as escolas lidam com esses desafios depende sua capacidade para transformar os conflitos oriundos da diversidade de seu público e de suas novas linguagens em oportunidades para o fortalecimento da cidadania. Na próxima parte, vamos explorar mais esse ponto.

## **Modelo para avaliar a Educação para a Cidadania**

Sem ignorar a complexidade da questão, mas com o objetivo de organizar uma referência mais sistemática para uma reflexão sobre a Educação para a Cidadania, e que ajude na avaliação do alcance da BNCC em face dessa agenda, propomos um modelo analítico organizado em dois eixos. O primeiro, assume que uma escola mais atenta à educação para a cidadania deve contribuir positivamente para o desenvolvimento de determinadas atitudes entre os estudantes, que incluem

---

<sup>3</sup> Para mais informações, [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic\\_kids\\_online\\_2022\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronico.pdf) ver [tic\\_kids\\_online\\_2021\\_livro\\_eletronico.pdf](#)

<sup>4</sup> - Beck (op.cit) denominou “metamorfose digital” os “efeitos colaterais não intencionais, com frequência invisíveis, que criam sujeitos metamorfosados, isto é, seres humanos digitais”, que atravessam as instituições, e as próprias fronteiras entre on line e off line, questionando categorias tradicionais e tão fundamentais para a sociologia, tais como “status, identidade social, coletividade e individualização” (p.190).

conhecimento, participação e responsabilidade. O segundo eixo diz respeito às exigências organizacionais que a realização da Educação para a Cidadania impõe.

Sem pretender ser exaustivo, sugerimos três critérios atitudinais especialmente favoráveis à cidadania estudantil: o primeiro, diz respeito à esfera do conhecimento, à capacidade do estudante para formular perguntas sobre a realidade e de articular diferentes fontes de saberes, o que pressupõe autonomia para a realização de pesquisas, em especial por meio do uso de ferramentas digitais; o segundo, relaciona-se à prática de participação, em ações e decisões coletivas que afetam direta ou indiretamente a realidade do estudante; e o terceiro critério refere-se à responsabilidade, sobre si mesmo, com o ambiente da turma/escola, com a sua comunidade e a sociedade. O quadro 1 sistematiza a proposta.

**Quadro 1 – Critérios atitudinais favoráveis à cidadania estudantil**

<b>Critérios</b>	<b>Atitudes</b>
Conhecimento	Atitude voltada para a formulação de perguntas e autonomia para a pesquisa; Abertura para lidar com diferentes tipos de conhecimento; Competências digitais básicas para um uso crítico das ferramentas digitais
Participação	Em decisões que importam para a rotina escolar; Predisposição para lidar com questões de interesse da comunidade e da sociedade em geral.
Responsabilidade	Sobre si mesmo (autocontrole sobre as próprias emoções) Perante os outros (Empatia e solidariedade) Pelo ambiente coletivo (cooperação)

Nosso pressuposto é o de que para contribuir para o desenvolvimento das atitudes que estamos considerando como favoráveis a uma Educação para a Cidadania, a escola precisa estar preparada para de fato colocar como razão última de seu trabalho a garantia dos direitos dos estudantes, a começar pelo direito à aprendizagem. Para isso, assumimos que a escola precisa articular, de modo programado, pelo menos 4 dimensões organizacionais: a pedagógica, comprometida com o direitos de aprendizagem, mas também com atenção aos critérios coletivos de definição de equidade escolar e a formas pedagógicas que valorizem a participação do estudante; a institucional, voltada para uma gestão responsiva em face do ambiente interno e externo, que remete à capacidade da escola para lidar positivamente com conflitos, fazendo deles oportunidades para se transformar sem perder sua integridade<sup>5</sup>; a social, animada pela busca de aproximação em face do estudante, que é uma das vertentes fundamentais da noção de educabilidade<sup>6</sup>; e a dimensão ética, que remete ao cuidado que a escola deve ter com o destino de seus egressos, muito especialmente com aqueles que de algum modo são derrotados pelos critérios de justiça escolar, nos termos defendidos por François Dubet (2008).

<sup>5</sup> - Para uma caracterização mais aprofundada da noção de responsividade escolar, ver Burgos (2020a).

<sup>6</sup> - Uma ótima caracterização das noções de equidade escolar e educabilidade, encontra-se em López (2005).

O quadro 2 sistematiza as dimensões organizacionais, listando alguns dos objetivos de gestão que a escola precisa assegurar para fortalecer a educação para a cidadania.

### Quadro 2 – Dimensões organizacionais e objetivos de gestão favoráveis à educação para a cidadania

Dimensões	Objetivos de gestão
Pedagógica	Aprendizagem com equidade e metodologias ativas de ensino (que incentivam os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa)
Institucional	Abertura para lidar com os conflitos de modo responsivo
Social	Aproximação com a realidade social do estudante, com sua família e comunidade
Ética	Preocupação e responsabilidade com os egressos; monitoramento da infrequência e evasão; e compromisso com os derrotados pelos critérios de justiça escolar.

O quadro 3 articula as dimensões dos dois eixos vistos acima, explicitando a importância das interseções entre as dimensões da organização escolar e das atitudes que precisam ser estimuladas entre os estudantes para uma educação para a cidadania. A ideia é sinalizar que todas essas interseções são importantes. No entanto, também achamos oportuno grifar, por serem prioritárias, a coluna da dimensão “pedagógica” e a linha do “conhecimento”.

### Quadro 3 - Objetivos de gestão escolares e critérios de atitudes discentes favoráveis à cidadania

Atitudes discentes	Dimensões dos objetivos de Gestão Escolar com foco na Educação para Cidadania			
	<i>Pedagógica</i>	<i>Institucional</i>	<i>Social</i>	<i>Ética</i>
<i>Conhecimento</i>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<i>Participação</i>	<b>X</b>	x	x	x
<i>Responsabilidade</i>	<b>X</b>	x	x	x

A ideia é salientar que o trabalho pedagógico realizado pela escola, mesmo sem ser suficiente, deve ser pensado como envolvido não apenas com o fortalecimento da aprendizagem acadêmica, mas também com o desenvolvimento de outras atitudes a ela associadas, como a cultura de participação e o sentimento de responsabilidade. Por seu turno, para ser plenamente desenvolvido no sentido da Educação para a Cidadania, o conhecimento - que como visto no Quadro 1, remete, entre outras, ao desenvolvimento de atitudes afins à capacidade de formular perguntas, à autonomia para a pesquisa, à abertura para diferentes tipos de saberes e a competências digitais -, depende da combinação das 4 dimensões da gestão, reclamando a atenção não apenas do que seria propriamente pedagógico, mas também das outras três dimensões (institucional, social, e da ética do trabalho escolar). Ou seja, se o raciocínio aqui proposto faz sentido, o desenvolvimento do conhecimento exigido para uma formação cidadã mais plena reclama uma gestão educacional que não se preocupe apenas com a dimensão da aprendizagem. E agora fica mais claro porque uma preocupação excessiva com a aprendizagem, desacompanhada da atenção às demais dimensões organizacionais, pode tornar a escola indiferente ou até mesmo prejudicial ao desenvolvimento da cidadania.

O mesmo tipo de raciocínio se aplica às demais interseções dos dois eixos. Pois se é verdade que a escola talvez seja insubstituível no incentivo à cultura de participação e de responsabilidade – afinal, não temos razões para esperar que tais atitudes sejam asseguradas pela dinâmica das cidades ou pelo ambiente virtual (e tampouco pelas famílias) -, sua valorização pressupõe uma gestão institucional mais responsiva, aberta ao constante diálogo com os estudantes, professores e comunidade, e preocupada em valorizar o sentimento de responsabilidade da comunidade escolar, muito especialmente dos discentes, pelo ambiente escolar; uma gestão social orientada para a educabilidade, que busca permanentemente se aproximar da realidade dos estudantes, tornando a escola mais sensível e porosa às expectativas das famílias e estudantes e favorecendo sua participação e o sentimento de responsabilidade conjunta; e uma gestão da dimensão ética, que trata com preocupação as injustiças escolares, procurando ampliar a rede de apoio à escola, comprometendo os membros da comunidade escolar com valores comuns, e por essa via fortalecendo o sentido da participação e o sentimento de empatia entre seus membros.

Mais do que uma pretensão normativa, nossa intenção com o modelo apresentado é a de que ele sirva como um parâmetro que ajude a estarmos mais prevenidos para a complexidade encerrada no trabalho da Educação para a Cidadania que, como vimos, depende de uma combinação de fatores pedagógicos e organizacionais. Nisso, acompanhamos a premissa de que uma *educação para a cidadania*, é, antes, *uma educação na cidadania* (MARTINS E SIMÃO, op.cit, pg. 898, o grifo é nosso).

## **A BNCC e a Cidadania na Escola**

Concebida com uma política pública com foco no currículo, e comprometida com a busca de equidade no acesso à aprendizagem, a BNCC foi definida como obrigatória pelo II PNE (Lei nº 13.005 de 2014). No entanto, longe de ser unanimidade, sua tônica na garantia de uma “base nacional comum curricular” suscita diferentes tipos de reação e resistência, sendo a mais frequente delas a que identifica como motivação não explicitada da política a de impor uma abordagem tecnicista da escola, que passaria a ser controlada por sistemas de avaliação preocupados em medir a aprendizagem de um conjunto mínimo de competências curriculares (AGUIAR & DOURADO, 2018), que dessa maneira reduziria a concepção da qualidade da educação à aprendizagem (GALIANI & DIAS DA SILVA, 2019). Mas as críticas vão além, identificando na opção pelas competências, inclusive nas competências gerais propostas pela Base, uma “decisão política, vinculada à demanda do capital por formação de trabalhadores com perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, pg.795).

Esse tipo de crítica é reforçado por trabalhos que apontam as contradições do processo de construção da BNCC, sobretudo pelo fato de seu desenho final ter sido dominado pela hegemonia de organizações e fundações privadas (AVELAR & BALL, 2019; FROSSARD, 2020; MICETTI, 2020). E disso se seguiria a conclusão de que o “destaque que tal ação [a política da Base] tem recebido, nos últimos anos, resulta do interesse de grupos, principalmente vinculados ao mundo empresarial, que têm buscado ampliar suas margens de lucro a partir da mercantilização da educação”(GIROTTI, 2019, p.19).

Para essa abordagem crítica, seria secundário o fato da Base adotar a premissa de educação integral, e a preocupação de colocar o estudante no centro das preocupações escolares. Pois “embora a BNCC proclame os princípios da objetividade, da justiça distributiva, dos direitos de aprendizagem e da democracia, a busca pela qualidade educacional se fundamenta no eficientismo, que reduz o direito à Educação à concessão de serviços educacionais em suas dimensões prático-instrutivas, vinculando a qualidade aos resultados das avaliações externas” (FILIPE; SILVA; COSTA, op.cit, pg 798). Em suma, longe de aliada da cidadania na escola, a BNCC seria uma política que afastaria a escola da centralidade cívica a ela conferida pela Constituição Federal.

Descontado os seus exageros, esses estudos críticos sobre a Base trazem aspectos que devem ser considerados. No entanto, eles estão basicamente referidos ou à análise das opções conceituais, epistemológicas e pedagógicas da política, ou à investigação dos bastidores de seu processo de organização, no qual se sobressai a prevalência de fundações privadas, que exercem forte influência, sobretudo no período do mandato interino do Presidente Michel Temer (2016-2018). Ou seja, esses estudos não captam a densidade do processo de implementação da BNCC EI/EF que, a tirar pelos dados da pesquisa do CAEd, estaria propiciando uma ressignificação da política por parte dos profissionais das redes estaduais e municipais.

Tais dados, que veremos a seguir, nos encorajam a pensar em uma direção oposta à da vertente dominante entre os estudos sobre a Base, vislumbrando no processo de implementação da política uma agenda da Educação para a Cidadania, que vai ao encontro do modelo proposto na segunda parte deste artigo. A começar pelos resultados alcançados a partir de entrevistas realizadas em 2021 com dirigentes educacionais de 139 municípios e 23 estados sobre a implementação da BNCC EI/EF. A síntese dessas entrevistas, apresentada em relatório do CAEd (2021)<sup>7</sup>, destaca 4 pontos presentes de modo consistente na percepção dos gestores:

1 - A Base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é uma realidade em todo o território nacional. Ainda que com graus variados de mobilização e de envolvimento, as redes estaduais e municipais se mobilizaram em torno da implementação da BNCC, desde a construção dos currículos até a reorganização dos PPPs nas escolas;

2 - Ela estaria favorecendo um esforço coletivo de aproximação das redes e das escolas com a realidade concreta dos alunos e de suas comunidades. E estaria propiciando um aprimoramento do regime de colaboração entre estados e municípios;

3- A BNCC não estaria sendo recepcionada pelas redes municipais como uma espécie de “camisa-de-força” homogeneizadora, e sim como uma oportunidade para a valorização da diversidade local e mesmo da autonomia docente, ao menos no tocante ao desenvolvimento de novos materiais didáticos e na busca de novas formas de se aproximar da realidade concreta de seu aluno e de sua escola;

4 - A Base também estaria tornando mais fácil uma abordagem integrada das escolas, e uma maior aproximação com a gestão dos currículos pelas escolas. Com isso, vislumbram-se ganhos concretos no sentido de se melhorar a equidade escolar na garantia do direito à aprendizagem.

Portanto, ao menos para os dirigentes educacionais, a implementação da BNCC estaria produzindo efeitos importantes sobre a dinâmica de funcionamento das redes e das escolas, que dialogam com os pressupostos organizacionais apresentados no modelo acima formulado. Essa abordagem qualitativa encontra eco nos dados quantitativos apresentados pela pesquisa a respeito da participação e da percepção dos profissionais das redes sobre a BNCC.

Convém lembrar que a pesquisa quantitativa realizada pelo CAEd contempla seis tipos de profissionais, conforme indicado na tabela 1, e que foram realizadas duas aplicações de questionários (em 2021 e em 2022), alcançando, respectivamente, 24.262 e 23.528 entrevistados (dos quais os professores representam 77,6% do total da 1ª aplicação e 75% do total da segunda) (CAEd, 2021 e 2022)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Relatório disponível em:

[https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC\\_2022\\_Relatorio\\_da\\_1\\_Etapa.pdf](https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_2022_Relatorio_da_1_Etapa.pdf)

<sup>8</sup> Relatórios disponíveis em:

[https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC\\_2022\\_Relatorio\\_da\\_1\\_Etapa.pdf](https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_2022_Relatorio_da_1_Etapa.pdf)

[https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC\\_2022\\_Relatorio\\_2\\_Aplicacao\\_Instrumentos\\_Pesquisa.pdf](https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_2022_Relatorio_2_Aplicacao_Instrumentos_Pesquisa.pdf)

**Tabela 1– Quantitativo de profissionais participantes nas duas pesquisas sobre implementação da BNCC EI/EF**

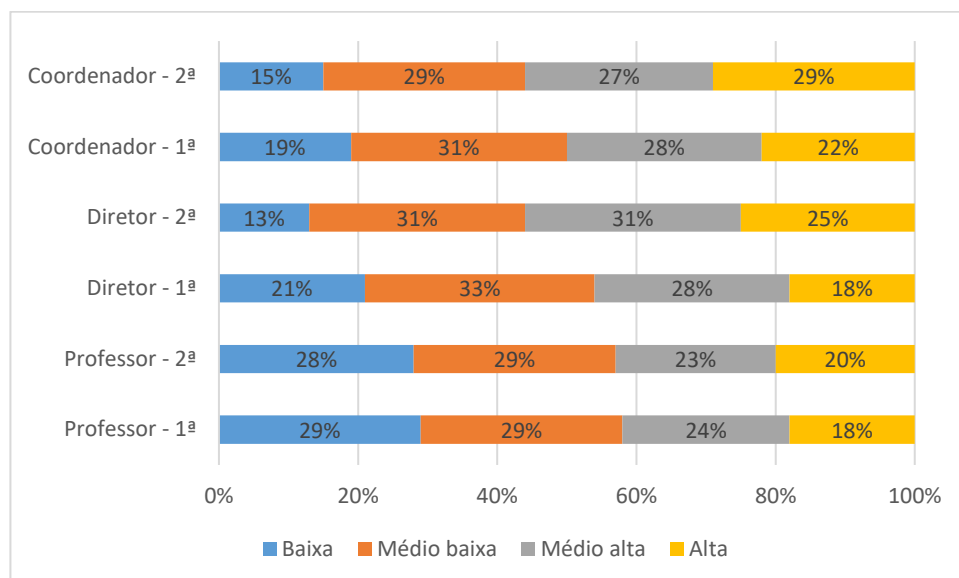
Sujeitos	Quantitativo	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Técnicos da SEEDUCs	206	227
Técnicos das Regionais	633	854
Técnicos das SMEs	1062	1310
Diretores	1275	1288
Coordenadores Pedagógicos	2243	2191
Professores	18843	17658
Total	24.262	23.528

Trata-se, como se vê, de uma amostra bastante robusta, principalmente dos profissionais da escola<sup>9</sup>. O questionário utilizado pelo CAEd mede a participação dos profissionais em atividades relacionadas à construção do currículo alinhado à Base, além de atividades com foco no alinhamento com a Base, de formação, e sobre materiais didáticos, avaliação interna e externa, e de gestão do currículo na escola. O gráfico 1 apresenta os resultados encontrados nas duas aplicações com os profissionais da escola, que aqui nos interessam mais de perto. O Professor, personagem fundamental para qualquer política educacional, apresenta um percentual estável nas duas aplicações, da ordem de 42% e 43% de participação média alta e alta. Já os diretores apresentam um salto significativo entre as duas aplicações, de 46% para 56%, sugerindo que no intervalo de um ano a política amplia o seu grau de mobilização, o mesmo se verificando entre os coordenadores pedagógicos. Esses resultados atestam um razoável grau de mobilização dos profissionais pela política, especialmente dos professores.

---

<sup>9</sup> A pesquisa conseguiu a adesão de 61,5% na 1ª aplicação e 72% dos docentes inicialmente contemplados na amostra. E levando-se em conta a atuação de um diretor por unidade escolar participante da pesquisa, o estudo contou com a adesão de 91% dos diretores na 1ª aplicação e 86,5% na 2ª aplicação (Ver CAEd, 2021, pg 7 e CAEd, 2022, pg. 6)

## Gráfico 1 – Escala de participação nas atividades de implementação da BNCC na Esfera da Escola



Fonte: CAEd, 2021

O questionário também mede a percepção dos profissionais sobre os efeitos da Base na gestão educacional e na mudança da cultura profissional, especialmente dos professores. A partir de um conjunto de itens que trata de atividades relacionadas à implementação da Base, como a elaboração dos documentos curriculares, formação, material didático, avaliação e gestão do currículo, a pesquisa indica que os profissionais, das secretarias e das escolas, têm uma percepção bastante positiva a respeito dos efeitos da BNCC sobre a gestão educacional. O percentual de percepção média alta e alta dos professores na 2ª aplicação é de 69%, e dos diretores chega a 88%.

No que se refere à cultura profissional, um dos pontos mensurados é o dos efeitos da Base sobre a centralidade do currículo na vida escolar. E para a 2ª aplicação, além dos 5 itens que já faziam parte da bateria apresentada aos respondentes na pesquisa anterior, e que indagavam de modo direto sobre a relação entre a BNCC e o grau de importância do currículo, foram incorporados sete novos itens, que por dialogarem de modo direto com a compreensão que estamos formulando neste artigo acerca da Educação para a Cidadania, merecem ser listados abaixo.

### Itens incorporados à segunda aplicação da pesquisa do CAEd sobre efeitos da Base na Centralidade do Currículo

- 1 - A Base estimulou o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais entre os estudantes.
- 2 - A Base fortaleceu a cooperação entre estados e municípios em ações para a implementação do currículo.
- 3 - A Base estimulou o uso de metodologias ativas na sala de aula.
- 4 - A Base fortaleceu a troca de experiências pedagógicas entre os profissionais da rede.
- 5 - A Base estimulou o desenvolvimento de critérios de avaliação interna que levam em conta a realidade da turma.
- 6 - A Base aproximou as escolas da realidade de suas comunidades.
- 7 - A Base favoreceu uma melhor coordenação da implementação do currículo por parte da secretaria de educação.

Fonte: CAEd, 2022. p.14

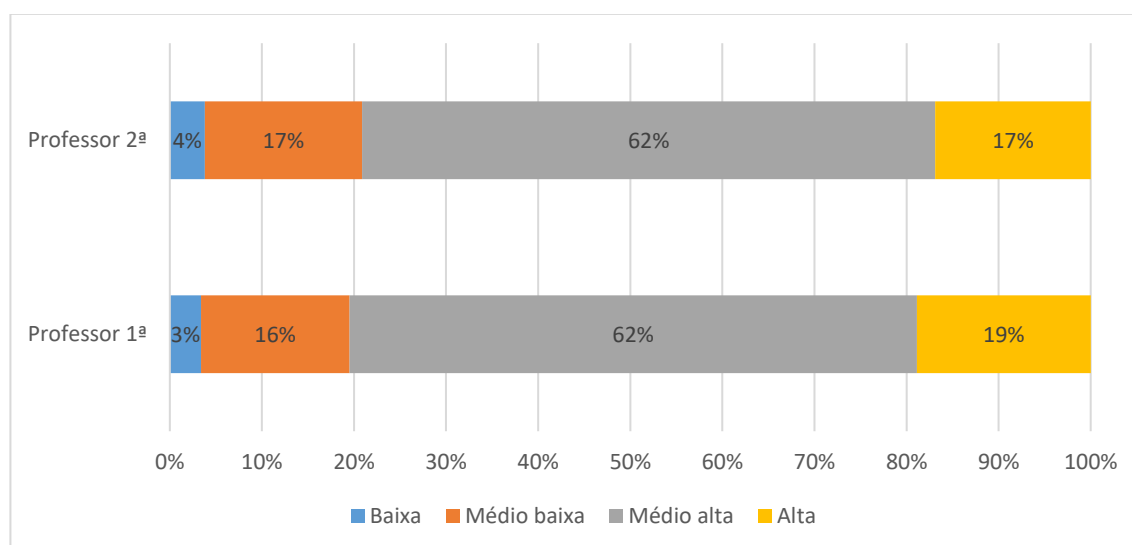
De fato, todos têm relevância para nosso argumento: os itens 2, 4 e 7 por guardarem uma relação mais direta com variáveis organizacionais; e os itens 1, 3, 5 e 6, por tratarem de efeitos da Base em dinâmicas escolares com potencial para conferir maior centralidade ao estudante.

Os resultados obtidos, tanto para os profissionais das secretarias quanto para o das escolas, confirmam que todos os sujeitos da pesquisa têm uma percepção bastante positiva do efeito

da Base sobre essas dimensões, sendo especialmente relevante frisar que 70% dos professores encontram-se nos níveis médio alto e alto (Idem).

Para finalizar essa breve incursão na pesquisa do CAEd sobre os profissionais, importa destacar a resposta dos professores a um conjunto de itens solicitando que informasse seu grau de concordância diante dos efeitos da Base sobre aspectos como: planejamento pedagógico; valorização de temas contemporâneos transversais e de projetos integradores; valorização de manifestações e da diversidade artísticas e culturais; uso de tecnologias digitais; e preocupação com a realidade dos estudantes. Mais uma vez, cabe frisar a convergência desses itens com os parâmetros adotados neste artigo para pensar a educação para a cidadania. O Gráfico 2 indica que nas duas aplicações, cerca de 80% dos professores ficam nas faixas média alta e alta da escala de percepção (CAEd, 2022, p.16).

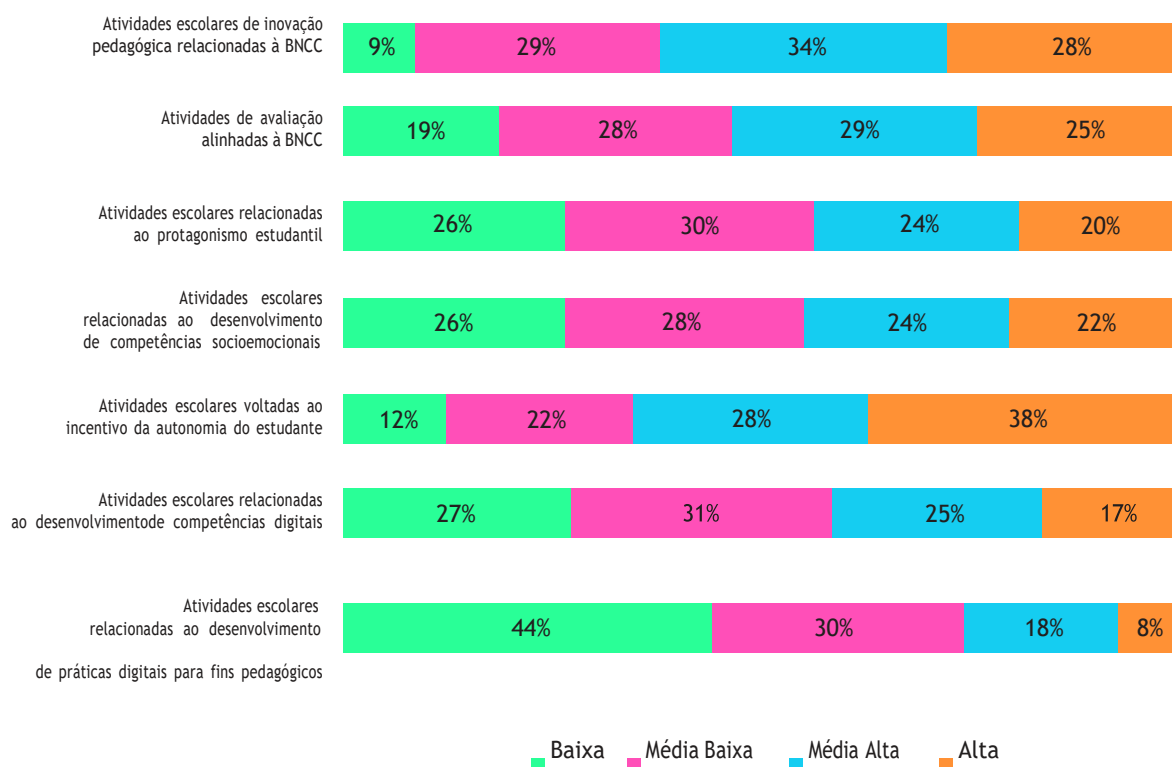
**Gráfico 2 - Escala de percepção dos professores sobre os efeitos da BNCC nas atitudes relacionadas à sua prática docente**



Acreditamos que esses dados sobre os profissionais sejam suficientes para demonstrar como a pesquisa do CAEd detecta efeitos consistentes da implementação da Base sobre dimensões pedagógicas e organizacionais sensíveis para o fortalecimento da Educação para a Cidadania. Vejamos agora os resultados trazidos pela pesquisa a respeito do grau de exposição dos estudantes de 5º e 9º anos do EF às inovações trazidas pela Base. Importa ressaltar que o CAEd também realizou duas aplicações de questionário (a primeira em 2022, e a segunda em 2023, ambas com cerca de 35 mil respondentes).

O questionário procura medir os efeitos da BNCC sobre sete dimensões da escolarização dos estudantes, a saber: inovação pedagógica; avaliação; protagonismo estudantil; incentivo da autonomia do estudante para a realização de atividades escolares; desenvolvimento de competências socioemocionais; desenvolvimento de competências digitais; e desenvolvimento de práticas digitais para fins pedagógicos.

O Gráfico 3 sintetiza os resultados encontrados na 2ª aplicação. Das sete medidas, cinco nos interessam mais de perto. As que tratam da autonomia do estudante, do incentivo ao protagonismo estudantil, da autonomia socioemocional, e as duas que tratam das competências digitais. Dentre essas, a primeira, que trata da autonomia, apresenta o maior percentual de participação entre as escalas (66% tem participação média alta ou alta), indicando que ao menos nesse aspecto, e considerando as especificidades do instrumento utilizado pelo CAEd, a Base estaria funcionando bem como indutora de um aspecto importante para a educação para a cidadania. Em contrapartida, as demais 4 medidas apresentam percentuais de participação média alta ou alta abaixo dos 50%, sendo especialmente baixa a participação em atividades relacionadas ao “desenvolvimento de práticas digitais para fins pedagógicos” (somente 26% tem participação média alta ou alta).

**Gráfico 3 - Escalas de participação dos estudantes em atividades relacionadas à BNCC (2ª aplicação)**

Fonte: Caed, 2023

O resultado encontrado para as medidas de exposição dos estudantes à Base sugere que, de um lado, ela estaria favorecendo a autonomia em face de atividades escolares, fortalecendo uma tônica importante para a agenda da Educação para a Cidadania. Mas de outro, parece encontrar dificuldade para promover nas escolas inovações capazes de propiciar uma exposição mais vigorosa a atividades especialmente relevantes para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à cidadania estudantil. O incentivo ao protagonismo discente, que demanda da escola uma maior abertura à escuta do estudante; o desenvolvimento de competências socioemocionais, que demanda uma maior capacidade da escola para combinar atividades que valorizem ações coletivas e que se aproximem da realidade do estudante; e o desenvolvimento das competências digitais, que exige uma transformação institucional ainda mais profunda da escola (que vai muito além da simples adequação de sua infraestrutura), reclamando uma maior atenção ao fortalecimento da autonomia dos estudantes para acessarem conhecimentos externos à escola, mas relevantes para a sua afirmação enquanto sujeito de direitos, e para atuar em novas arenas de participação que muitas vezes podem concorrer com a própria escola (HEINSFELD & PISCHETOLA, 2017).

Quando articulamos os dados da pesquisa do CAEd com os profissionais com os gerados pelo questionário dos estudantes, chegamos ao seguinte balanço: embora a Base venha sendo recebida pelos profissionais como uma política com grande potencial indutor de aspectos congruentes com a agenda da Educação para a Cidadania, a análise do grau de exposição dos estudantes às inovações propostas pela política indica um quadro mais desafiador, que interpela a organização escolar, refletindo o quanto a realização dessa agenda reclama uma atenção especial às interseções apresentadas no modelo proposto na segunda parte deste artigo, seja entre as dimensões pedagógicas e as do conhecimento, participação e responsabilidade (sentido vertical da matriz), seja entre o conhecimento e as dimensões da gestão institucional, social e ética (sentido horizontal).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento da cidadania entre os estudantes não pode ser tomado como uma consequência natural e inevitável do trabalho escolar. Embora a escolarização tenda a ser um ativo importante para a conformação de uma sociedade democrática organizada em torno da premissa da igualdade e equidade de oportunidades para todos, é perigoso ignorar que a escola também pode favorecer a formação de indivíduos extremamente competitivos, e sociedades organizadas em torno de novas formas de desigualdade, alimentando a fragmentação do tecido social e a produção de ressentimentos entre indivíduos e grupos. Essa advertência nos faz lembrar que a relação da escola com a democracia e a cidadania deve ser objeto de atenção permanente, como aliás verificamos em sociedades com democracias mais longevas e consolidadas que a brasileira, nas quais a escolarização também é mais sólida e longeva. Pois a escola é importante demais para a democracia para que ela possa ter apenas um papel secundário na sustentação de sociedades democráticas. Não por acaso, a agenda da Educação para a Cidadania faz tempo é parte da ordem de prioridades de autoridades de estados europeus, preocupadas com o avanço de subculturas hostis à democracia, como são neofascismo e o neonazismo por exemplo.

Neste artigo, postulamos a necessidade de uma ação deliberada voltada ao incentivo à agenda da Educação para a Cidadania no Brasil. Por meio de um modelo que formulamos para fins heurísticos, sustentamos que ela reclama uma combinação de ações e requisitos organizacionais que permitam que a escola favoreça o desenvolvimento de atitudes compatíveis com o exercício da cidadania. Eis que a BNCC parece reunir aspectos que fazem dela uma política com potencial para contribuir significativamente para esse fim. Tal proposta de leitura, é bem verdade, parece contradizer a tendência dominante na bibliografia que trata dessa política pública.

A leitura sobre a Base defendida neste artigo se baseia nos resultados encontrados pela mais abrangente pesquisa realizada até aqui sobre a sua implementação. A partir do conjunto de dados reunidos pelo CAEd/UFJF, percebe-se que a Base vem animando um processo de mudança na cultura profissional que tende a favorecer uma articulação entre aspectos pedagógicos e organizacionais em torno da centralidade do estudante e de seus direitos, não apenas à aprendizagem, mas a uma educação entendida como integral.

Com efeito, os dados da pesquisa levam a crer que a implementação da Base vem despertando nas redes educacionais e nas escolas uma energia política e organizacional que talvez não soubéssemos que existia, o que possivelmente explique o ceticismo encontrado na bibliografia que se debruçou sobre o processo de elaboração da política mas não contemplou a sua implementação propriamente dita. Mas agora que essa dinâmica suscitada pela Base está sendo descortinada pela pesquisa do CAEd, já não pode ser encarada como surpreendente. Afinal, a implementação da BNCC não apenas estaria refletindo o próprio amadurecimento das redes de ensino, decorrente de mais de três décadas de avanços institucionais, mas também o fato delas, e mais especificamente as suas escolas, de algum modo reverberarem os anseios de famílias e estudantes que identificam na educação escolar uma arena fundamental em seu movimento afirmativo por mais direitos e por mais cidadania.

Em contrapartida, também é verdade que os resultados sobre a exposição dos estudantes às inovações trazidas pela BNCC sugerem que, para fazer valer as potencialidades contidas na Base para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, a gestão educacional ainda precisará atuar de modo incisivo sobre a cultura organizacional escolar, pois muitas das inovações trazidas pela Base dependem de reformas mais fundas na estrutura escolar para se tornarem efetivas.

Em tempo: o fato do documento oficial da BNCC, em suas mais de 500 páginas, utilizar a palavra “cidadania” nada menos que 47 vezes, e a palavra “cidadão” outras 19 - nos textos introdutórios, nas competências gerais e específicas e na descrição das habilidades de diferentes componentes – tanto pode ser tomado como uma forma de banalização da palavra, que esvazia a força de seu significado, quanto como uma evidência da sintonia latente da gramática da Base com o projeto de fortalecimento da Educação para a Cidadania.

Nossa expectativa é a de que a discussão realizada neste artigo contribua para que esse horizonte de possibilidades que a Base fez emergir, de modo até certo ponto não previsto, possa animar um debate em torno das melhores ações para tornar efetivo aquilo que por enquanto é ainda uma generosa promessa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, Márcia Angela da S. & DOURADO, Luiz Fernandes (orgs) [Livro eletrônico] (2018) – A BNCC na contramão do PNE 2014 – 2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE

ALARCÃO, I (2001). “A Escola Reflexiva”. In: Isabel Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, Editora Artmed.

AVELAR, Marina & Ball, Stephen J. (2019). “Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil”. *International Journal of Educational Development*, 64, C: 65-73.

BECK, Ulrich (2018) – *A Metamorfose do mundo. Novos conceitos para uma nova realidade*. Editora Zahar, Rio de Janeiro.

BERNSTEIN, B (1996) A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P (1992a). “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento”. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. (1992b), “Reprodução cultural e reprodução social”. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Editora Perspectiva.

BRASIL (2022) - Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico] : TIC Kids Online Brasil 2021, São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

BURGOS, Marcelo Baumann (2020) - A dupla hermenêutica da sociologia da educação: a educação das novas gerações e a organização escolar. *Revista Lua Nova* (110) • May-Aug 2020.

\_\_\_\_\_. (2020a) - Redes de proteção dos direitos das crianças: a perspectiva de seus operadores. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 32, n. 3.

\_\_\_\_\_. (2023) – “Confiança e comunicação em tempos de negacionismo”, In: Izabel Margato & Alexandre Mountary (orgs), *Humanidades. Democracia e Liberdade*, Editora 7 Letras, 2023.

CAMASMIE, Mariana Junqueira (2018). O movimento de ocupação das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil. Dissertação de Mestrado. PPGCS/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DUBET, François (1996) – *Sociologia da Experiência*. Instituto Piaget, Lisboa.

(2008) – *O que é uma escola justa?* Editora Cortez, São Paulo.

DUSSEL, Inés & CARDONA, María Guadalupe Fuentes (2021) - Los Grupos de whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e251642, 2021.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayana dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho (2021) - Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021

FROSSARD, Marcele. (2020), Raízes epistemológicas dos discursos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

GALIANI, Cláudia Valentina Assumpção & DIAS DA SILVA, Roberto Rafael (2019) - Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a Bncc em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019

GIROTTO, Eduardo Donizeti (2019) - Pode a política pública mentir? a base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.40, e0207906, 2019

HABERMAS, Jürgen (1997). *Direito e Democracia: Entre Facticidade e Validade*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, vol.1.

HEINSFELD, Bruna Damiana & PISCHETOLA, Magda (2017) - Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12 , n. esp. 2 , p. 1349-1371 , ago./2017.

LOPEZ, Néstor (2005) – *Equidad Educativa Y Desigualdad Social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPE – UNESCO, Buenos Aires.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos & DUARTE, Rosalia (2008) - O Contexto dos novos recursos tecnológicos e informação e comunicação e a escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008.

MARTINS, Maria José D. & SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2022) - A (re)interpretação e a implementação das políticas educativas de cidadania pelos professores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 897-919, out./dez. 2022

MENEZES, Vitor Matheus Oliveira & SANTOS, Raquel Souza (2023) - Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012-2022) pp. 137-160, *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 35, n. 3

MICETTI, Miqueli (2020) - ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular RBCS Vol. 35 n° 102 /2020

MILLS, Wright – *A nova classe média*. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1979, 3ª edição

MOIGNARD, Benjamin (2008) – *L'école et la rue: fabriques de délinquance*. Paris, PUF.

MONTEIRO, Sarah Laurindo – Escola pública sob disputa: moralidade e religião. Dissertação de mestrado, PUC-Rio, 2018.

MOREIRA NETO, José Gonçalves (2008) - Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. *Estudos em Avaliação Educacional* v. 19, n. 41, set./dez. 2008

NÓVOA, António (2000) – *A Difusão da Forma Escolar*. Editor Educa-História, Lisboa.

OTREL-CASS, Kathrin (2022) - Presenting a students' tale: The smartphone manifesto. *International Journal of Educational Research* 114 (2022) 101999.

PONCE, Roberto Sanz; SARMIENTO, Ángela Serrano; BERTOLÍN , Aurelio González (2020) - LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA URGENCIA EDUCATIVA PARA EL SIGLO XXI. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 41, e225347.

TOURAINÉ, Alain (2003). *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*. Petrópolis: Vozes, 2ª edição.

VINCENT, G. “La socialisation démocratique contra la forme scolaire”. In: *Education et francophonie*, v. XXXVI, n. 2, pp. 47-62, 2008.

WILLIS, Paul (1991) – *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

M  
é  
d

**Rio de Janeiro, 28 de maio de 2024**

**DECLARAÇÃO DE AUSÊNCIA DE CONFLITOS DE INTERESSE**

DECLARO, PARA OS DEVIDOS FINS, QUE O ARTIGO INTITULADO A BNCC E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, de minha autoria, não tem conflito de interesses com outros autores ou instituições.

Atenciosamente,

Marcelo Tadeu Baumann Burgos

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.