

ARTIGO

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PODE CONTRIBUIR?¹²

MARCELO BAUMANN BURGOS¹
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9766-8848>
<burgos@puc-rio.br>

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

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, mas a partir de pesquisa nacional, recentemente realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, vislumbramos um potencial interessante nessa política, que precisa ser reconhecido e valorizado. Para melhor refletir sobre essa hipótese, formulamos um modelo de análise que permite uma abordagem mais sistemática das variáveis fundamentais para a educação para a cidadania. Com isso, voltamos aos dados da referida pesquisa e chegamos à conclusão de que a Base tem potencial para contribuir para o fortalecimento da educação para a cidadania, sobretudo se for concebida em um contexto de plena participação dos atores diretamente envolvidos com a educação e a comunidade escolar, o que não foi o caso da versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no conturbado ambiente político de 2017.

Palavras chave: educação para cidadania, política educacional, Base Nacional Comum Curricular.

EDUCATION FOR CITIZENSHIP: CAN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE CONTRIBUTE?

ABSTRACT: In times of attacks on democracy, Education for Citizenship acquires renewed importance. But it is not a spontaneous product of schooling, presupposing the development of certain student attitudes that, as we argue, require the school to articulate the pedagogical and organizational dimensions. In Brazil, policies aimed at this purpose are still incipient, but based on national research, recently carried out by the Center for Public Policies and Education Assessment at the Federal University of Juiz de Fora, on the implementation of the National Common Curricular Base in Education In children and elementary schools, we see an interesting potential in this policy, which needs to be recognized and valued. To better reflect on this hypothesis, we formulated an analysis model that allows a more systematic approach to

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

² Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

the fundamental variables for Education for Citizenship. With this, we returned to the data of referred research and came to the conclusion that the Base has the potential to contribute to the strengthening of Education for Citizenship, especially if it is designed in a context of full participation of actors directly involved with education and the school community, which was not the case with the version approved by the National Education Council in the turbulent political environment of 2017.

Key words: citizenship education, educational policy, Common national curricular base.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ¿PUEDE LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL CONTRIBUIR?

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 propósito son aún incipientes, pero en una investigación nacional, realizada recientemente por el Centro de Evaluación de Políticas Públicas y Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora, sobre la implementación de la Base Curricular Común Nacional en Educación Infantil y Primaria, vemos un potencial interesante en esta política, que es necesario reconocer y valorar. Para reflexionar mejor sobre esta hipótesis, formulamos un modelo de análisis que permite un abordaje más sistemático de las variables fundamentales para la Educación para la Ciudadanía. Con esto retomamos los datos de la referida investigación y llegamos a la conclusión de que la Base tiene el potencial de contribuir al fortalecimiento de la Educación para la Ciudadanía, especialmente si se diseña en un contexto de plena participación de los actores directamente involucrados con la educación y la comunidad escolar, lo que no ocurrió con la versión aprobada por el Consejo Nacional de Educación en el convulso ambiente político de 2017.

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, 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 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 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.

Em tempos de avanço de extremismos políticos, de xenofobia, de racismo, de intolerância religiosa, e de ataques frontais à democracia, o tema tem merecido a atenção da União Europeia (UE) 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, p. 2). Em adendo, Martins e Simão (2022) informam que, em vários países da UE, 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 [...]” (p. 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 este texto está sendo escrito, 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 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (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 estudantes³. 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 lançar luz nessa relação pode ser uma contribuição relevante para iluminar aspectos da BNCC que poderão ser explorados quando da sua revisão, que deverá ocorrer nos próximos anos, 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 na conjuntura histórica 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, 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, o artigo procura identificar os diferentes pontos de contato da Base com a educação para a cidadania, apontando para possibilidades ainda pouco reconhecidas e exploradas da política. Nas considerações finais, articulamos as três partes do artigo, salientando o alcance geral da nossa discussão, bem como o seu rendimento específico para pensarmos a BNCC e sua relação com a educação para a cidadania.

³ 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>>.

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 transforma 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 sobre 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, indispensáveis 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 de forma verticalizada e burocratizada dificulta o pensar e, portanto, a valorização da 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 estudantes? 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 diversos atores que fazem a escola.

Apesar de aparentemente resistente e congelada no tempo, a forma escolar se transforma na medida 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 afirmou como um espaço por exceléncia associado à construção de uma cultura e lógica de pensamento comuns. Quase sempre pensada, também, 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 – o que evoca a noção de *habitus* escolar, formulada por Bourdieu (1992b). Contra a suposta neutralidade do trabalho escolar na construção desse comum, 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 (1992a; 1992b).

A ampla e quase imediata recepção dessa sociologia crítica, no período mesmo em que começa a ser desenvolvida, vem do fato dela contribuir para a compreensão das contradições introduzidas no espaço escolar a partir da massificação de seu público, em especial no ensino médio, fenômeno 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”, como ainda era chamado naquele contexto; e, por fim, o movimento negro. Todos vão no sentido de forjar novos sujeitos, produzindo uma diversificação dos jovens estudantes e das próprias possibilidades de fruição da juventude. 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 significa 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 passou a ser tratada no plural, e enquanto juventude(s) passaram 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 foi se impondo. Em um mundo 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 exceléncia 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, 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 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 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 instituição 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, por meio da qual seria possível compartilhar regras básicas de convívio. 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, de 1932 (Azevedo, 1932) –, o que ajuda a explicar a difusão da escola, ou de uma certa forma de educação escolar em todos os continentes (Nóvoa, 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 uma 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, ela é suficientemente segura para que novas vozes, frequentemente as dos jovens mais periféricos, se afirmem e transformem a escola em espaços de luta. Assim, ela se converte em uma “barricada”, para utilizar uma expressão de Benjamin Moignard (2008) ao 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 (1992a e 1992b), 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 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 ou tentar compreender o que está por trás de seu comportamento para melhor educá-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, 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 sermos sintéticos, 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 de a expansão do acesso à escola ser ainda relativamente recente no país, na medida em que somente nos anos de 1990 o país alcançou 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 e Santos (2023). Isso significa que o processo de transformação da escola pela chegada maciça de estudantes pobres ainda não foi completamente consolidado no país.

O segundo processo diz respeito ao fato de a massificação da educação básica no país ocorrer em meio a uma grande virada normativa no que se refere à escola e 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 afirma ser “prioridade absoluta” do Estado, da família e da sociedade assegurar os direitos das crianças e adolescentes (Brasil, 1988). Logo após a aprovação da Constituição, a legislação brasileira aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 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 (Brasil, 1990). A decantação do comando constitucional e do ECA, e o fato do combate ao trabalho infantil 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, 2020a).

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 jovens 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 unidades da federação 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, sobretudo, que fosse 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 desses novos sujeitos da vida escolar brasileira – os estudantes secundaristas pobres e da periferia – de que a escola, afinal, é decisiva para suas vidas (Camasmie, 2018).

Um terceiro processo tem a ver com a chegada maciça das crianças e adolescentes brasileiros ao ambiente digital, e 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 a aprendizagem escolar. O retrato apresentado no relatório da *TIC Kids Online Brasil*, de 2021, indica que 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% das crianças e adolescentes, o celular é o único meio utilizado para a realização de atividades on-line – 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 (CETIC.BR; NIC.BR, 2022).

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 na autonomia do estudante na realização de pesquisas; na produção de conhecimento; na busca de informação; na capacidade de participar e de se fazer ouvir; e, ainda, nas 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 munidos de 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 formação de uma gramática comum necessária à educação para a cidadania. 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 estudantes considerados difíceis, ou em uma escala mais ampla, pela metamorfose digital, para utilizar uma expressão adotada por Ulrich Beck (2018)⁴. 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, como 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 e reflexão crítica 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

Critérios	Atitudes
Conhecimento	Atitude voltada para a formulação de perguntas, pensamento crítico, 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.

Fonte: elaborado pelo autor.

⁴ Beck (2018) denominou metamorfose digital os “[...] efeitos colaterais não intencionais, com frequência invisíveis, que criam sujeitos metamorfoseados, 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).

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 quatro 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 responsável 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 integridade⁵; a social, animada pela busca de aproximação em face do estudante, que é uma das vertentes fundamentais da noção de educabilidade⁶; 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). 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 responsável.
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.

Fonte: elaborado pelo autor

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				
		Pedagógica	Institucional	Social	Ética
Conhecimento	X	X	X	X	X
Participação	X	x	x	x	x
Responsabilidade	X	x	x	x	x

Fonte: elaborado pelo autor.

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 estudantil, mas também com o desenvolvimento de outras atitudes a ela associadas, como a cultura de participação e o

⁵ Para uma caracterização mais aprofundada da noção de responsividade escolar, ver Burgos (2020b).

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

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 quatro 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. Assim, 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, de pensamento crítico e de responsabilidade – já que não temos muitas razões para esperar que tais atitudes sejam asseguradas pela dinâmica das cidades ou pelo ambiente virtual, tampouco pelas famílias –, sua valorização pressupõe uma gestão institucional mais responsável, aberta ao constante diálogo com os estudantes, professores e comunidade, e preocupada em valorizar o sentimento de responsabilidade da comunidade escolar, muito especialmente dos estudantes, 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, favorecendo sua participação e o sentimento de responsabilidade conjunta; por fim, 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 a premissa de que os valores, e mesmo o sentimento de empatia, para serem comuns, precisam, necessariamente, ser construídos coletivamente, como resultado da participação de 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; Simão, 2022, p. 898, grifo 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 Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005 de 2014. No entanto, longe de ser unanimidade, sua tônica na garantia de uma “base nacional comum curricular” suscita diferentes tipos de reações e resistências, sendo a mais frequente delas a que identifica como motivação não explicitada da política 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 (Galian; 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, p. 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; Michetti, 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” (Giroto, 2019, p. 19).

Para essa abordagem crítica, seria secundário o fato de a Base adotar a premissa de educação integral, e 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, 2021, p. 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.

Mesmo sem captar a densidade do processo de implementação da BNCC EI/EF, que, a tirar pelos dados da pesquisa do CAEd/UFJF que apresentaremos a seguir, estaria propiciando uma ressignificação da política por parte dos profissionais das redes estaduais e municipais, esses estudos críticos sobre a Base trazem aspectos importantes que precisam ser considerados. Não apenas por apontarem os efeitos tecnocráticos e neoliberais produzidos pela prevalência de fundações privadas na condução da BNCC no contexto do mandato interino do Presidente Michel Temer (2016-2018), mas também por indicarem um mapa de questões que, sem dúvida, tendem a fragilizar uma maior afinidade entre a Base e a educação para a cidadania.

Não poderemos aprofundar essa discussão neste artigo, bastando reter que a partir dessa perspectiva crítica torna-se mais notável o fato do estudo do CAEd/UFJF sobre o processo de implementação da BNCC indicar uma ressignificação da política por parte dos profissionais das redes, em uma direção que parece realçar o eventual potencial da Base para a agenda da educação para a cidadania. Isso fica evidente já nos 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/UFJF (2021), destaca quatro 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 Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) nas escolas;
2. ela estaria favorecendo um esforço coletivo de aproximação das redes e das escolas com a realidade concreta dos estudantes e de suas comunidades, 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 estudante 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, vislumbra-se ganhos concretos no sentido de se melhorar a equidade escolar na garantia do direito à aprendizagem.

Portanto, sem prejuízo da diversidade encontrada nas falas dos dirigentes educacionais municipais e estaduais escutados pela pesquisa, parece possível afirmar que, apesar de ter sido concebido em um ambiente fechado, sob forte influência das organizações privadas ligadas ao grande capital, o processo de implementação da Base acabou por mobilizar as redes educacionais no país, exigindo de seus profissionais um esforço criativo de reflexão e de imaginação coletiva que, ao menos potencialmente, dialoga com os pressupostos organizacionais apresentados no modelo acima formulado. Como veremos a seguir, 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/UFJF 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 primeira aplicação e 75% do total da segunda (CAEd/UFJF, 2021; 2022).

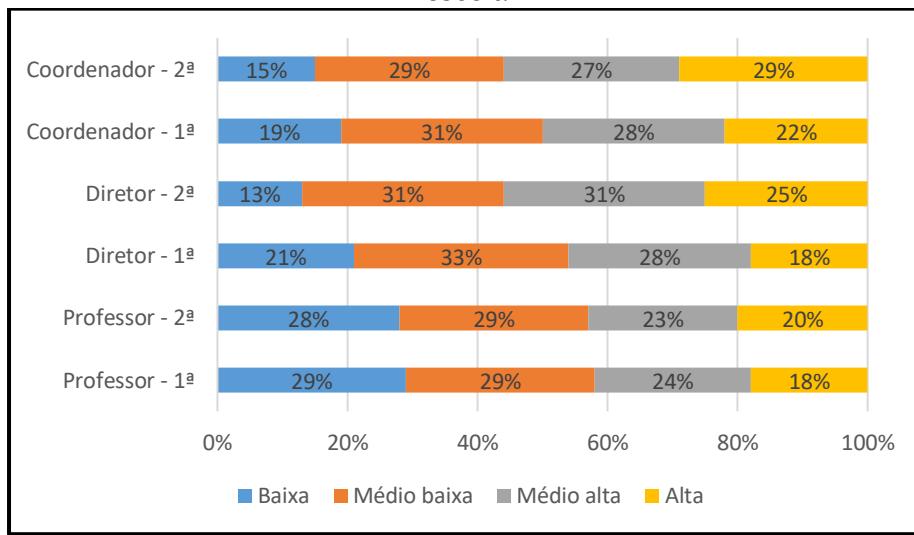
Tabela 1 – Quantitativo de profissionais participantes nas duas pesquisas sobre a implementação da BNCC EI/EF

Sujeitos	Quantitativo	
	1.ª Aplicação	2.ª Aplicação
Técnicos da secretarias estaduais de educação	206	227
Técnicos das regionais	633	854
Técnicos das secretarias municipais de educação	1062	1310
Diretores	1275	1288
Coordenadores pedagógicos	2243	2191
Professores	18843	17658
Total	24.262	23.528

Fonte: CAEd/UFJF, 2021 e 2022.

Trata-se, como se vê, de uma amostra bastante robusta, principalmente dos profissionais da escola⁷. O questionário utilizado pelo CAEd/UFJF mede a participação dos profissionais em atividades relacionadas à construção do referencial curricular alinhado à Base, além de atividades alinhadas à mesma, de formação, 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. Já os diretores apresentaram um salto significativo entre as duas aplicações, de 46% para 56%, sugerindo que no intervalo de um ano a política ampliou 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.

Gráfico 1 – Escala de participação nas atividades de implementação da BNCC na esfera da escola



Fonte: CAEd/UFJF, 2021.

⁷ A pesquisa conseguiu a adesão de 61,5% na 1.^a 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 1.^a aplicação e 86,5% na 2.^a aplicação (CAEd, 2021, p. 7; CAEd, 2022, p. 6)

Para além da medida de participação, apresentada no gráfico acima, 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 segunda aplicação foi de 69%, e dos diretores chegou a 88% (CAEd/UFJF, 2022, p. 7).

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 segunda aplicação, além dos cinco 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. Esses itens e os demais, vale dizer, procuram adotar a linguagem empregada pela própria política da Base.

Quadro 4 – Itens incorporados à segunda aplicação da pesquisa do CAEd/UFJF sobre efeitos da Base na centralidade do currículo

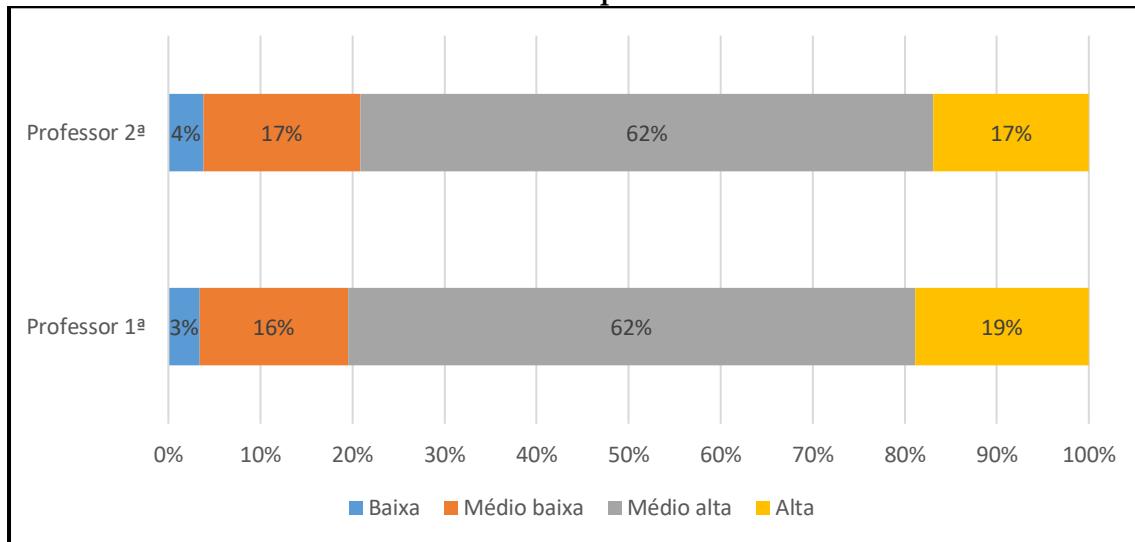
- | |
|---|
| 1 - A Base estimulou o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais entre os estudantes. |
| 2 - A Base fortaleceu a cooperação entre estados e municípios em ações para a implementação do currículo. |
| 3 - A Base estimulou o uso de metodologias ativas na sala de aula. |
| 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/UFJF, 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 (CAEd/UFJF, 2022).

Para finalizar essa breve incursão na pesquisa do CAEd/UFJF 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 potencial afinidade eletiva entre esses itens e 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 ficaram nas faixas média alta e alta da escala de percepção (CAEd/UFJF, 2022, p.16).

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

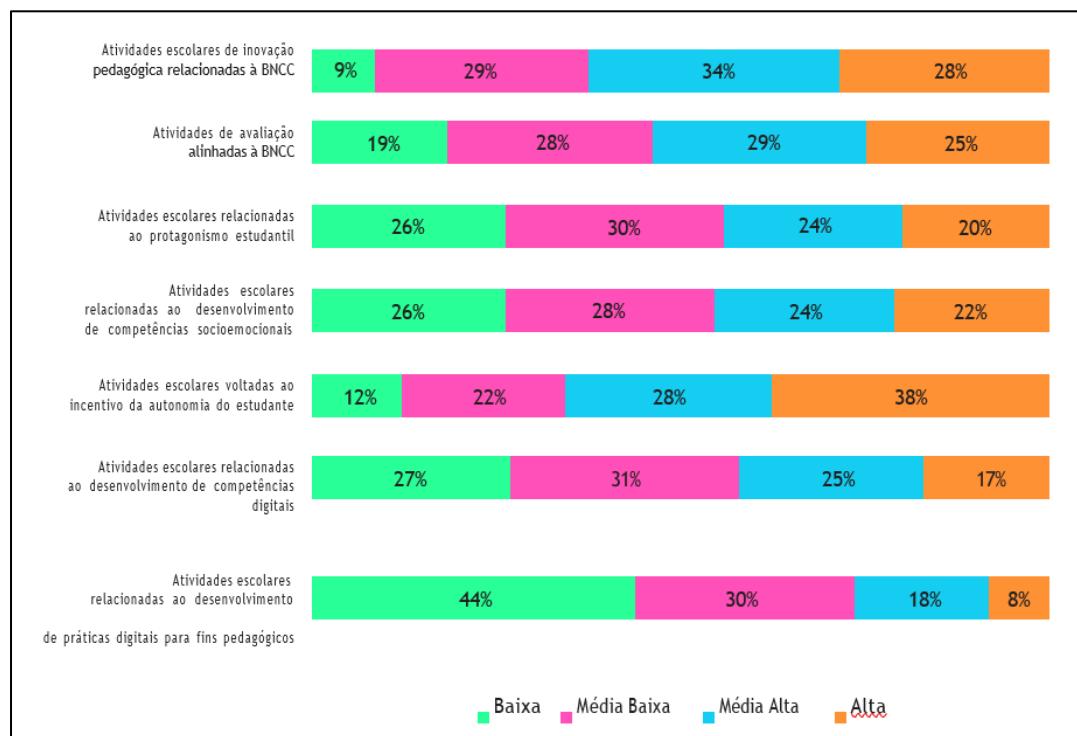


Fonte: CAEd/UFJF, 2021.

Acreditamos que esses dados sobre os profissionais sejam suficientes para demonstrar como a pesquisa do CAEd/UFJF detecta efeitos consistentes da implementação da Base sobre dimensões pedagógicas e organizacionais que parecem 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 5.º e 9.º anos do EF às inovações trazidas pela Base. Importa ressaltar que o CAEd/UFJF 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 à 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 segunda 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% têm participação média alta ou alta –, indicando que ao menos nesse aspecto, e considerando as especificidades do instrumento utilizado pelo CAEd/UFJF, a Base estaria funcionando como indutora de um aspecto que guarda evidente afinidade com a educação para a cidadania. Em contrapartida, as outras quatro medidas apresentam percentuais de participação média alta ou alta inferiores a 50%, sendo especialmente baixa a participação em atividades relacionadas ao desenvolvimento de práticas digitais para fins pedagógicos – somente 26% têm participação média alta ou alta.

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



Fonte: CAEd/UFJF, 2023.

Os resultados encontrados para as medidas de exposição dos estudantes à Base sugerem 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. Algumas evidências são: 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 que se aproximem da realidade do estudante; e o desenvolvimento das competências digitais, que exige uma transformação institucional ainda mais profunda da escola. Essa transformação 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, 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 dos profissionais com os gerados pelo questionário dos estudantes, concluímos que, embora a Base venha sendo recebida pelos profissionais como uma política com potencial congruente à agenda da educação para a cidadania, a análise do grau de exposição dos estudantes às inovações propostas pela política indica um quadro mais desafiador. Esse quadro interpela a organização escolar, refletindo o quanto a realização dessa agenda requer 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 de sociedades organizadas em torno de novas formas de desigualdade, alimentando a fragmentação do tecido social e a produção de ressentimentos entre diferentes sujeitos 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. Pois a escola é uma instituição importante demais na democracia para que a ela seja atribuído um papel secundário na sustentação desse tipo de regime. Não por acaso, a agenda da educação para a cidadania, há tempos, é parte da ordem de prioridades de autoridades de estados europeus preocupadas com o avanço de subculturas hostis à democracia, como são o 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. A partir do conjunto de dados reunidos pelo CAEd/UFJF, nossa aposta é a de que a BNCC pode, sim, contribuir para esse fim, na medida em que tem potencial para mobilizar o esforço criativo dos profissionais da educação, e de lançar luz à importância do currículo como meio de valorização da centralidade do estudante.

Com efeito, os dados da pesquisa levam a crer que a implementação da Base, sobretudo se pudermos imaginar que sua nova versão será realizada em um contexto político mais favorável, carrega condições de despertar 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, agora que essa dinâmica suscitada pela Base está sendo descortinada pela pesquisa do CAEd/UFJF, 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 cidadania.

Mas também é verdade que os resultados sobre a exposição dos estudantes às inovações trazidas pela BNCC sugerem que, para fazer valer as potencialidades contidas nela para o desenvolvimento da educação para a cidadania, a gestão educacional ainda precisará atuar de modo incisivo sobre a cultura organizacional escolar. Muitas inovações trazidas pela Base dependem de reformas mais profundas na estrutura escolar para se tornarem efetivas.

Neste artigo não estivemos preocupados com a discussão do significado que o próprio documento oficial da BNCC confere à noção de cidadania. Até porque, o fato dele, em suas mais de 500 páginas, utilizar a palavra “cidadania” nada menos que 47 vezes, e a palavra “cidadão” outras 19 – nos textos introdutórios, no que caracteriza as competências gerais e específicas, e na descrição das habilidades de diferentes componentes – talvez sugira uma certa banalização da palavra, um significante vazio salpicado ao longo do texto. Mas com a recorrência de seu uso, mesmo sem pretender, o documento oficial não deixa de apontar para a necessidade de contemplar uma agenda de fortalecimento da educação para a cidadania. Parece que foi por essa brecha não programada que os profissionais da educação passaram ao conferirem múltiplos e novos significados à política, refletindo, dessa forma, não apenas os seus próprios anseios de participação, mas também os da comunidade escolar como um todo. Nossa expectativa é a de que a discussão realizada neste artigo contribua para realçar o amplo universo de oportunidades que a Base pode representar para o avanço da educação para a cidadania no Brasil, especialmente se conseguirmos fazer com que, a partir da sua reformulação, venha a ser reforçada a centralidade do estudante, seus direitos à aprendizagem e à consciência crítica, competências e atitudes que só a escola é capaz de oferecer de modo articulado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014 – 2024: avaliação e perspectivas* [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20/04/2024.
- ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001, p 15-30.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, p. 65-73, 2019.
<<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>>
- AZEVEDO, Fernando. *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.
- BECK, Ulrich. *A Metamorfose do mundo*. Novos conceitos para uma nova realidade. Editora Zahar: Rio de Janeiro, 2018.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992a.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992b.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- BURGOS, Marcelo Baumann. A dupla hermenêutica da sociologia da educação: a educação das novas gerações e a organização escolar. *Revista Lua Nova*, 110, p. 49-76, 2020a.
<<https://doi.org/10.1590/0102-049076/110>>
- BURGOS, Marcelo Baumann. Redes de proteção dos direitos das crianças: a perspectiva de seus operadores. *Tempo Social*, v. 32, n. 3, p. 375-397, 2020b. <<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.163553>>
- BURGOS, Marcelo Baumann. Confiança e comunicação em tempos de negacionismo. In: MARGATO, Izabel; MOUNTARY, Alexandre (orgs.). *Humanidades. Democracia e Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2023, p. 173-200.
- CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Relatório da 1.ª etapa da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC*. Juiz de Fora, MG: CAEd/UFJF, 2021. Disponível em:
<https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_2022_Relatorio_da_1_Etapa.pdf>. Acesso em: 20/04/2024.

CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Relatório da 2.ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa*. Juiz de Fora, MG: CAEd/UFJF, 2022. Disponível em: <https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_2022_Relatorio_2_Aplicacao_Instrumentos_Pesquisa.pdf>. Acesso em: 20/04/2024.

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

CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação; NIC.BR – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto. *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2021* [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronic_o.pdf>. Acesso em: 03/05/2024.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Instituto Piaget: Lisboa, 1996.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Editora Cortez: São Paulo, 2008.

DUSSEL, Inés; CARDONA, María Guadalupe Fuentes. Los Grupos de whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. *Educação e Sociedade*, v. 42, e251642, 2021. <<https://doi.org/10.1590/ES.251642>>

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayana dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. 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, 2021. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>>

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

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 30, n. 74, p. 508-535, 2019. <<https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5693>>

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? a base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação e Sociedade*, v. 40, e0207906, 2019. <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>>

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

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCETOLA, Magda. 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, 2017. <<https://doi.org/10.21723/riacee.v12.n.esp.2.10301>>

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

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O Contexto dos novos recursos tecnológicos e informação e comunicação e a escola. *Educação & Sociedade*, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, 2008. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300007>>

MARTINS, Maria José D.; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. A (re)interpretação e a implementação das políticas educativas de cidadania pelos professores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 30, n.117, p. 897-919, 2022. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902902>>

MENEZES, Vitor Matheus Oliveira; SANTOS, Raquel Souza. Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012-2022). *Tempo Social*, v. 35, n. 3, p. 137-160, 2023. <<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2023.215306>>

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 35, n.º 102, e3510221, 2020. <<https://doi.org/10.1590/3510221/2020>>

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

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

MONTEIRO, Sarah Laurindo. *Escola pública sob disputa: moralidade e religião*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA NETO, José Gonçalves. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, p. 407-431, 2008. <<https://doi.org/10.18222/eae194120082068>>

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

OTREL-CASS, Kathrin. Presenting a students' tale: The smartphone manifesto. *International Journal of Educational Research*, v. 114, 101999, 2022. <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101999>>

PONCE, Roberto Sanz; SARMIENTO, Ángela Serrano; BERTOLÍN, Aurelio González. La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, e225347, 2020. <<https://doi.org/10.1590/ES.225347>>

TOURAIN, Alain. *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VINCENT, Guy. La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Education et francophonie*, v. 36, n. 2, p. 47-62, 2008. <<https://doi.org/10.7202/029479ar>>

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

Submetido: 25/05/2024

Preprint: 28/05/2024

Aprovado: 05/09/2024

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.