

CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Data de aceite: 01/04/2024

Sofia Maria de Oliveira e Oliveira

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2637-0264>

Corina Fátima Costa Vasconcelos

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9926-1048>

Jadson Justi

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4280-8502>

RESUMO: A escola tem como papel social não somente instrumentalizar as pessoas para viverem em sociedade, mas também proporcionar-lhes a formação cidadã. O objetivo do presente estudo é investigar se o currículo escolar do Ensino Médio contempla a formação cidadã dos estudantes, considerando as exigências da sociedade contemporânea. Desse modo, discute-se como a educação em valores se relaciona com o currículo instituído no Ensino Médio e analisa como a formação cidadã está

presente no corpo textual da Base Nacional Comum Curricular. Metodologicamente esta pesquisa enquadra-se como documental e teórico-narrativa. Em relação aos resultados revelou-se que a Base Nacional Comum Curricular assume ao longo de seu corpo textual o compromisso pela formação cidadã ao assumir como concepção pedagógica a formação integral de estudantes de modo a romper com as concepções reducionistas que enfatizam a dimensão intelectual ou afetiva. Conclui-se que há de se considerar que o desenvolvimento de um currículo por competências promove limitação de conteúdos que poderão ser ou não estudados. Ademais, a ênfase nas disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira, reduz a importância das demais áreas do conhecimento humano, o que inviabiliza a formação integral dos estudantes e, em consequência, sua formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Formação cidadã; Ensino médio.

SCHOOL CURRICULUM AND CITIZENSHIP EDUCATION IN HIGH SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM

ABSTRACT: The school's social role extends beyond merely equipping individuals to live in society; it also encompasses providing them with citizenship education. This study aims to investigate whether the high school curriculum addresses the citizenship education of students, taking into account the demands of contemporary society. It investigates the integration of value-based education within the high school curriculum and evaluates the presence of citizenship education in the National Common Core Curriculum. In terms of research approach, this study is both documentary and narrative-theoretical. The analysis reveals that the National Common Core Curriculum is committed to citizenship education, promoting a holistic educational model that seeks to overcome reductionist perspectives focused solely on intellectual or emotional development. It is concluded that the adoption of a competency-based curriculum may restrict the range of topics available for study. Additionally, prioritizing subjects such as Portuguese, Mathematics, and Foreign Languages minimizes the importance of broader areas of human knowledge, potentially compromising the comprehensive development of students and, consequently, their citizenship education.

KEYWORDS: Curriculum; Citizenship education; High school.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro as transformações estão ligadas ao modelo de cidadão que se pretende formar. Contudo, a escola contemporânea está cada vez mais instrumentalizada e pouco tem conseguido avançar no que se refere a uma educação de qualidade, principalmente no Ensino Médio e, mais, precisamente, proporcionar uma formação para a cidadania.

Daí decorre o entendimento de que o currículo assume um papel fundante na escola, por ser responsável pela definição do perfil de cidadão a ser formado para uma determinada sociedade. Um currículo que vise uma formação para a cidadania deve considerar a vida do aluno e os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade.

A escola, por um lado, tem se caracterizado de forma fragmentada, dividida em disciplinas e grades curriculares (Mosé, 2013). Por outro, a vida dos professores e alunos se depara com um mundo que cotidianamente faz perguntas cada vez mais globais e urgentes, pela necessidade de considerar o todo, o planeta, a cidade, as estruturas sociais e econômicas. Compreende-se que esse modelo de educação, fragmentado, limita tanto os alunos quanto os professores, já que estes em sua maioria, se encontram atrelados somente ao cumprimento dos conteúdos das disciplinas.

De acordo com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no que se diz aos princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Destaca-se esta última parte, pois a educação que se quer abrange o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, o que se tem presenciado na atualidade é uma escola que se limitou à qualificação profissional, ficando à família a responsabilidade exclusiva de cuidar da formação cidadã.

Quando a família não consegue dar conta dessa finalidade, esta fica fragilizada, daí a necessidade de a escola assumir seu papel social de não somente instrumentalizar o aluno para o mercado de trabalho, mas também proporcionar a formação para a cidadania.

Conforme pontua Libâneo (2013), entre os processos de educação e construção do homem pode-se falar de educação informal que se refere às influências do contexto social e do meio ambiente sobre as pessoas. É válido mencionar que o ser humano vai aprendendo valores, crenças, ideologias – de forma não consciente – por meio do convívio familiar, dos amigos e da cultura. Já a educação formal refere-se à educação com intencionalidade com muitas influências com objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar.

Tais formas educacionais – formal e informal – que assumem a prática educativa são sempre contextualizadas por meio de suas relações sociológicas e políticas, haja vista que sempre a humanidade está interagindo com o meio, porém tal forma de se relacionar com a realidade nem sempre ocorre de forma passiva. Uma vez que o meio provoca exigências, determina objetivos e quase sempre lhes prende a um sistema de subordinação.

A educação é determinada pela intencionalidade de determinada sociedade levando em consideração o processo histórico-cultural. O que significa que a prática educativa, especialmente os objetivos e conteúdo do ensino e trabalho docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas.

Apesar da educação estar socialmente determinada por tantas intenções, principalmente as políticas, o homem pode transformar, quebrar paradigmas entre o modelo de educação informal e o modelo de educação formal e suas intencionalidades. Nesse sentido, para muitos, o mercado de trabalho ainda é algo que deve estar atrelado à qualidade do ensino que nem sempre consegue atender a demanda exigida pelo mercado. Para outros, ter qualidade de ensino é apreender melhoria nas condições de vida das pessoas.

É na segunda perspectiva – melhoria nas condições de vida – que se compreende a formação cidadã, pois o homem não se limita apenas ao mercado de trabalho e suas exigências. Deve-se considerar os valores universais, o respeito, a solidariedade, autonomia, responsabilidade social, ética, direitos, entre outros. Desta forma, a sociedade quer uma escola que prepare seus alunos “[...] para o exercício da cidadania, que forme pessoas autônomas, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social [...]” (Saviani, 2014, p. 87-88).

Percebe-se que o cenário atual da educação necessita de um revigoramento dos valores que se mostram minimizados e até esquecidos no contexto escolar. Diante de tal realidade, o que se sugere é uma educação integral, fundamentada em valores, levando as pessoas à reflexão e problematização de questões que envolvam o currículo e a seleção de conteúdo, bem como determinar o conhecimento final de cada estudante.

Nesse contexto, afere-se que pouco se tem conseguido avançar para obter uma educação de qualidade no Ensino Médio e, em consequência, uma formação para a cidadania. Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) são resultados do de 2019, onde o Ensino Médio brasileiro não atingiu a meta estabelecida 5,0 apesar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi de 3,8 para 4,2 em 2019. Analisando os dados divulgados, apenas o Estado do Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco teriam ganhos nos seus resultados do Índice com a inclusão de escolas de Ensino Médio integrado na avaliação.

É neste sentido que se apresenta a questão problema: o currículo do Ensino Médio contempla a formação cidadã dos estudantes, considerando as exigências da sociedade? Para responder a esta questão, propõe-se como objetivo investigar se o currículo do Ensino Médio contempla a formação cidadã de estudantes, considerando as exigências da sociedade contemporânea.

Vale destacar que a presente pesquisa se enquadra como documental e teórico-narrativa pelo fato de seus proponentes acreditarem ser metodologicamente adequada para o controle científico, bem como, para se atingir o objetivo mencionado do parágrafo anterior. Justifica-se a importância desse estudo para o campo educacional, sobretudo para o Ensino Médio, ao suscitar discussões e reflexões acerca da relevância da formação cidadã dos estudantes, ao mesmo tempo, em que se indica possíveis direcionamentos para se pensar o currículo a partir da perspectiva da formação para a cidadania.

EDUCAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO

Assim como as políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças sociais de organização da produção e nas reações de poder, a educação também emergiu deste cenário. Segundo Marx (1974), o determinante para a ampliação da educação às classes proletárias foi a baixa demanda de mão-de-obra qualificada para atender o cenário produtivo da época – a industrialização –, o que impulsionou o Estado a construir escolas para a classe dos proletariados. Essas mudanças redefiniram a natureza do processo e aumentaram a acumulação de capital e produtividade por meio do ensino técnico.

O cenário produtivo começa a ter oportunidades de desenvolvimento intelectual por meio de uma necessidade de quem detém o poder. Apesar disso, ainda se encontra aprisionado ao sistema de exploração intensiva por meio da mais-valia relativa, este termo

significa o processo de exploração da mão de obra em cima das mercadorias, ou seja, o valor de troca de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho aplicado em sua produção. Desta forma, o produto final condiz a um manufaturado e o trabalhador é obrigado a receber apenas seu salário (Marx, 1974).

Situar a educação nesse processo de mudanças de políticas sociais do Estado capitalista, é entender que a educação neste momento teve como princípio atender às demandas da sociedade capitalista e perceber o processo como produto.

Isso significa que o desenvolvimento educacional contemporâneo está relacionado ao ritmo de desenvolvimento das políticas sociais e educacionais dentro da sociedade capitalista, tanto pela consolidação dos níveis de participação popular alcançados, quanto pelo nível das forças produtivas e das relações de produção. Logo, emerge-se uma nova organização de produção e a educação passa a ser estritamente ligada ao entendimento, às condições materiais da educação de massa, a cargo do Estado (Neves, 2002).

Na visão de Neves (2002) abriu-se um leque de oportunidades a partir do trabalho industrial, pois uma vez que o homem pode especializar-se para passar de um setor para o outro, o trabalho passa a ser flexível a partir do desenvolvimento educacional técnico à medida que se intensifica o processo de aplicação de novas tecnologias no meio de produção.

Desde então pôde-se perceber o cenário educacional voltado ao capitalismo. O desenvolvimento pleno do homem vindo do trabalho, ou seja, historicamente a escola tem a essência para uma educação voltada ao mercado de trabalho, não se percebe uma educação preocupada com a formação cidadã.

Ao mesmo tempo que a escola é reprodutora das relações sociais de produção capitalista, também é espaço de luta de classes para superar estas relações, dessa forma assume um papel dualista, pois por um lado reproduz e intensifica o modelo de cidadão para o mercado de trabalho e, por outro lado, tem-se o trabalho diferenciado dentro de sala de aula possibilitando ao aluno a reflexão e construção do senso crítico.

No entanto, não se pode considerar – na sociedade contemporânea – a escola apenas como espaço de inserção para o mercado de trabalho, pois tal questão vem merecendo atenção para debates educacionais. A consciência da educação para o mercado de trabalho das classes populares foi algo criado emergencialmente para suprir a necessidade do capitalismo. Porém, ao considerar apenas esse lado para a ação educativa, coloca-se em questão a educação cidadã, que também é um direito conquistado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), conforme o seu já apresentado artigo 2º, que estabelece como princípio a concepção democrática da educação como desenvolvimento histórico-social.

A escola tem por função preparar e elevar o educando a compreender além dos conteúdos programáticos o domínio de instrumentos que estão interligados como os culturais, intelectuais, sociais que emergem na sua própria vida. É dessa forma que a

escola passa a dar um novo perfil ao cidadão, o qual compreenderá a necessidade de uma educação crítica que possa envolver a questão dos valores que atravessam suas vidas nas relações individuais e grupais.

É conveniente citar que para se assegurar um desenvolvimento integral dos alunos deve-se pensar em um currículo que não se limite em apenas ensinar os conteúdos sistematizados, mas que contemple atividades práticas que envolvam atitudes e valores em todo o contexto educativo.

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: BREVE HISTÓRICO, REFORMA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O currículo enquanto campo teórico e histórico-social não fica distante das transformações da sociedade, pelo contrário, modifica-se concomitantemente com ela. A palavra currículo vem do latim, *curriculum*, que significa caminho, trajeto ou percurso (Silva, 2006).

Quando se define o currículo, estão sendo pensadas e descritas as funções que a escola deve desempenhar, suas funções concretas em um momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação. O currículo na segunda grande revolução industrial marcou-se com a teoria escrita por John Franklin Bobbitt (1876-1956), ao elaborar o primeiro tratado de currículo – *The Curriculum* (1918) – e, posteriormente, o *How Make the Curriculum* (1924), no início do século XX nos Estados Unidos (Silva, 2006).

O momento histórico foi marcado pela revolução industrial, que definiu como seria a relação do currículo e o controle social, uma vez que as cidades passavam por transformações e cresciam à medida que a população agrária passava a residir nas cidades, assim como a migração europeia e de negros para a América do Norte. A preocupação nesse momento era a inserção dessas novas pessoas ao sistema capitalista, que precisavam ser preparadas para a entrada ao mercado de trabalho e à organização hierárquica (Silva, 2006).

Desta forma, o currículo passou a ser tratado como um sistema tecnológico de produção, uma vez que prepararia o homem da época a atender as transformações da sociedade industrializada e, propõe-se que os resultados da aprendizagem fossem traduzidos em comportamentos realizados operacionalmente.

É válido mencionar também que o currículo pós-modernismo teve suas origens na França, parte das formulações filosóficas de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) e das concepções estruturalistas de Sigmund Freud (1856-1939) e Karl Marx (1818-1883). Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares de análise dirigidas à crítica de instituições como: a família, Estado, escola e indústria (Silva, 2006).

Nesse contexto, situa-se o que se está vivendo atualmente com as inquietações da globalização e os estudos culturais, uma vertente de estudos que modifica o eixo da dialética para a filosofia das diferenças, da crítica à escola capitalista e seu currículo.

É nesse cenário que se tem as novas formulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ao longo dos últimos anos vem sendo construída. Os dados lançados no Portal BNCC mostram que em 2015 iniciaram-se os estudos com a Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC. No ano seguinte, o Ministério da Educação convocou professores, gestores e especialistas para a construção de diálogos da BNCC.

Em 2017, o Ministério de Educação entregou às escolas a terceira etapa da versão da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em seguida, apresentou-se uma nova Portaria n. 331, de 5 abril de 2018, para o Ensino Médio e na sequência tem-se a aprovação da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei n. 9.394/1996, por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 1996, 2017, 2018b).

O Ensino Médio passou por estas modificações na reforma curricular, Lei n. 13.415/2017, que tem como principal propósito promover alteração na estrutura curricular do Ensino Médio, flexibilizando, ainda, aos sistemas de ensino a responsabilidade sobre quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidos aos alunos. Os únicos conhecimentos obrigatórios para todas as escolas, segundo a Lei em questão são referenciados no artigo 3º, parágrafo 3º – língua portuguesa e da matemática –, nos três anos do Ensino Médio, e, em algum momento do curso, segundo o seu parágrafo 4º – da língua inglesa. Subentende-se que outras áreas de conhecimento serão oferecidas, ou não, segundo definição dos sistemas de ensino, os itinerários informativos, a definir que o aluno escolha o itinerário que melhor atenda aos seus desejos no campo das áreas ou da educação profissional (Brasil, 2017).

As outras áreas do conhecimento ficam à disposição da escolha do aluno e do sistema de ensino, o que pode gerar fragilidade educacional e maior desigualdade nas escolas por meio de empobrecimento do currículo escolar em várias outras áreas do conhecimento, para além de matemática, português e língua inglesa. Estudos de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia, educação física poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou com carga horária reduzida.

A partir dessa nova formulação proposta pelo Ministério de Educação por meio da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, é visível o interesse em formação técnica profissional para os estudantes visando promover rápido treinamento humano das classes trabalhadoras em atividades ocupacionais, ou seja, o estudante poderá ter sua formação com enfoque profissional, mas isso demanda recursos financeiros e a disposição dos empresários para encaixar os estudantes em seu quadro de funcionários, assim terão mão de obra barata seguindo a lógica do capital (Brasil, 2018a).

A BNCC é a atualização do modelo de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois se verificou que os Parâmetros não estavam adequados a realidade que se encontra a sociedade educacional brasileira, sendo assim, a BNCC do Ensino Médio está organizada em forma a dar continuidade ao proposto ensinado em anos anteriores.

Contudo, a BNCC é organizada em Competências Gerais da Educação Básica e dividida em: a) competências específicas de Língua Portuguesa e suas tecnologias; b) habilidades por área e habilidade de língua portuguesa; c) competências específicas de matemática e suas tecnologias; d) competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias; e) competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas; e f) os itinerários voltados a formação técnica e profissional.

É importante mencionar que o documento normativo em questão – BNCC – muda o foco de formação da escola como educação sistematizada e se torna convalida ao setor produtivo em ambientes de simulação para valorizar as vivências práticas de trabalho. Essa formação rápida pode fazer com que o aluno tenha o certificado de qualificação em alguma profissão antes mesmo que termine os três anos do Ensino Médio.

A preocupação nesse ensino é saber se as escolas brasileiras estão preparadas para oferecer suporte não apenas do ponto de vista teórico, mas da estrutura física da escola, uma vez que o ensino também requer uma estrutura física adequada para acontecer, caso contrário, esse sistema pode fortalecer a discrepância entre as classes favorecidas e as menos favorecidas. Logo, o “[...] grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local [...]” (Gadotti; Romão, 1998, p. 27).

Esse tipo de ensino acaba impossibilitando a dimensão política da educação, contrariando a Lei n. 9.394/1996, que assinala a educação, para a formação cidadã, uma vez que o foco principal desse ensino é a formação para o mercado de trabalho. A flexibilização, além de mexer com os recursos financeiros da escola ainda mantém a classe popular alienada aos interesses do capital.

Portanto, essas flexibilizações abrem caminhos para uma formação destinada unicamente ao mercado de trabalho, colocando o professor e as disciplinas em segundo plano. E, do ponto de vista de uma educação qualificadora, essa condição distancia-se da educação significativa por meio do treinamento utilitário de uma técnica ou profissão que não fornece subsídios ao estímulo do pensamento abstrato. Logo, não há desenvolvimento das funções psíquicas superiores quando atreladas ao processo de aprendizagem (Martins, 2013).

CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO CIDADÃ: O DESAFIO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Aprender a conviver é um dos grandes desafios a ser enfrentado quando se observa o comportamento dos estudantes dentro de sala de aula. Desde a educação infantil as crianças são orientadas para aprender a conviver, compartilhar e respeitar o outro, para que esse convívio se fortaleça na vida social.

Mosé (2013, p. 225) enfatiza que a escola e a vida devem estar numa “dimensão integradora de relações”. A escola deve preparar o aluno para discutir, analisar e solucionar questões que se apresentam na vida cotidiana local, regional e global. Dessa forma, não somente o fazer pedagógico adotado nas escolas teria esse objetivo, mas um currículo que direcionasse esse debate e abordasse de forma efetiva nas escolas questões que se apresentam no cotidiano dos estudantes.

A grande discussão que gira em torno da questão educacional é a educação fragmentada, com a ênfase no mercado de trabalho e nas exigências da sociedade capitalista. Prioriza-se a educação para o mercado de trabalho e esvazia-se a formação de um ser integral e mais humanizado.

Hoje no contexto político e social, percebe-se que o ensino retoma a essas questões educacionais voltadas principalmente para a profissionalização. A escola, portanto, está diante do desafio de criar condições para formar pessoas críticas, em condições de superação dos processos ideológicos que oprimem e impedem a emancipação, de maneira a questionar sobre si e sobre o outro, buscando possibilidades de mudanças por meio da qualidade do ensino e consciência crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No sentido de verificar como se apresenta a formação cidadã no texto da BNCC, realizou-se uma breve análise dos seguintes tópicos: Introdução, Fundamentos Pedagógicos, o Ensino Médio no contexto da Educação Básica e a BNCC do Ensino Médio.

A Nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, após uma longa discussão nacional que envolveu vários segmentos da sociedade civil, como pesquisadores, especialistas, docentes, gestores e a comunidade em geral, foi aprovada no dia 17 de dezembro de 2018, por meio da Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, com base na Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017, fundamentada no Parecer n. 15, de 4 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (Conselho Nacional de Educação, 2017, 2018a, 2018b).

Consoante o texto da BNCC, este documento

[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018a, p. 7).

A BNCC define as aprendizagens essenciais que ao longo da educação básica devem assegurar aos estudantes, o desenvolvimento de dez competências gerais, que objetiva, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, a competência é definida,

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8).

Neste estudo, destaca-se duas competências que traduzem uma perspectiva de formação cidadã. A competência 1 orienta a utilização dos conhecimentos historicamente construídos para explicar a realidade e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Por sua vez, a competência 10 destaca o agir pessoal e coletivamente com autonomia e tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A formação cidadã em respeito aos princípios da cidadania deve ser a de que é possível promover alterações profundas, desde que todos sejam convocados (pais; alunos; professores; comunidade) a participar das mudanças em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, e não simplesmente para executar decisões tomadas em ambientes distantes das salas de aula. “A questão central tem a ver com a própria prática da cidadania [...]” (Pinsky, 1998, p. 112). Antes de mais nada, a escola precisa ser vista como um órgão da sociedade, que visa permitir oportunidades iguais para todos, não como um órgão governamental ou meramente um aparelho do Estado.

O diálogo é a chave desse processo. A escola precisa ser o espaço onde o aluno receba uma educação que de fato seja síntese do patrimônio cultural da humanidade, que trate verdadeiramente da cultura, e onde o professor tenha condições de tratar os alunos como seres únicos a serem socializados, não descaracterizados. Isso só se torna utópico se não prevalecer o direito e a formação “da” e “para” a cidadania, que aqui é tema das discussões.

Pinsky (1998) sugere que um trabalho de base realizado com o envolvimento de professores, alunos, comunidade e governo teria resultados bastante satisfatórios num lapso de curto tempo. A mudança de atitude das pessoas com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, poderia constituir o ponto de partida para uma importante virada. Afinal, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e, ao contrário do que muitos pensam, aprende-se na escola. Nesse sentido, compreender as dimensões de cidadania permite aprofundar princípios.

Para Demo (1993), o projeto de cidadania inclui componentes como: noção de formação, não de adestramento; noção de participação; noção de autopromoção; noção de auto definição; noção de sujeito social, não de objeto; noção de direitos e deveres; noção de democracia; noção de liberdade, igualdade e comunidade; noção de acesso à informação e ao saber; noção de acesso a habilidades que potencializam a criatividade do trabalho.

Educar para a cidadania é, pois, educar “em” e “para” a democracia, para o exercício da participação consciente em sociedade. Logo, para realizar esse exercício faz-se

necessário, diferentes habilidades, desenvolvimento de diversas faculdades e, a educação se torna fecunda em propiciar os meios desse desenvolvimento (Gadotti, 2006).

Nessa perspectiva, a luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido, se inserida nesse movimento de constituição da identidade política das pessoas. “[...] Essa luta é um momento educativo enquanto representa uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido” (Arroyo, 1993, p. 77). A luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde acontece o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. Afinal, a educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, ela é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Desse modo, pode-se afirmar que escola, educação e cidadania são construções que devem ser realizadas numa prática condizente com os princípios democráticos. Elas não se constituem sem que haja diálogo contínuo, sem organização e conquista de espaços para as lutas e discussões necessárias. A escola, por sua vez, é o espaço privilegiado onde esses fenômenos da realidade e suas relações devem buscar representação para a apreensão do coletivo.

Assim, é possível considerar que formar o cidadão para o mundo social do trabalho não é prepará-lo exclusivamente para o exercício técnico do trabalho, mas, numa perspectiva integradora, é instrumentalizá-lo com os conhecimentos, se embora teóricos, contextualizados, a fim de que se desenvolva técnicas necessárias para o exercício consciente e libertador do seu trabalho. Destarte, a formação deve se dar não só para que a pessoa esteja dotada somente das necessárias competências do embasamento teórico-prático para atender às demandas do mercado, mas uma pessoa no sentido amplo, pleno de sua cidadania, apto ao exercício de sua profissão, aos anseios pessoais de forma ética e responsável.

No tocante aos fundamentos pedagógicos da BNCC tem-se como foco: a) o desenvolvimento de competências, que desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos; b) o compromisso com a formação integral, pois reconhece que a educação básica deve promover a formação e ao desenvolvimento humano global.

No que se refere ao desenvolvimento de competências é crescente a utilização – nos discursos educacionais –, de afirmações que defendem que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conhecimentos. Essa utilização parece estar atrelada à visão de Perrenoud (1999, p. 10), ao enfatizar que os currículos voltados para a construção de competências devem promover uma limitação “[...] de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos [...]”, dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados – no âmbito escolar – pela mobilização em situações complexas.

Ou seja, não se pode formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado.

A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares. Perrenoud (1999, p. 75), ao defender um ensino voltado para a construção de competências, questiona se não estaria no momento “[...] De substituir a reflexão especulativa e idealista que preside a elaboração dos programas escolares por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações de vida? [...]”.

Quanto ao sentido da escola na formação de pessoas de forma integral, Arendt (2013, p. 235) argumenta que a educação é responsável pela vida e o desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Ao mesmo tempo, em que é preciso preservar a criança dessa influência externa, “[...] também o mundo necessita de proteção, para não ser derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”.

O objetivo da escola é preparar as crianças e jovens para dar continuidade à existência humana, considerando o passado e o futuro, a liberdade e a opressão, enfim, a constituição da realidade humana em seus conflitos inerentes. A escola deve ser encarada como uma instituição por excelência da cultura, da crítica e da criação, que busque a construção da existência humana, privada e pública.

Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. É desejável que, no futuro, a escola venha ser um lugar onde se aprende pelo trabalho, e não para o trabalho. Também é desejável que a escola seja um lugar privilegiado para desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, cujo valor reside na possibilidade de investir o que se aprende, para “ler” e intervir no mundo. Finalmente, é bom que a escola corresponda a um lugar onde se adquira o gosto pela política, ou seja, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. No entanto, é forçoso reconhecer que a escola atual está bem longe desses anseios.

Contudo, existe uma dualidade ao analisar-se os fundamentos pedagógicos da BNCC, a saber, o desenvolvimento por competências promove uma limitação nos conteúdos, onde estes podem ser exigidos ou não, é o que se percebe ao considerar as disciplinas essenciais sendo matemática, português e língua estrangeira, dando ênfase na carga horária maior. Por outro lado, uma educação integral considera o estudante em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, políticos e antropológicos. O cenário que se apresenta conduz a formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perde espaço no campo educacional. Por outro lado, a formação de pessoas que atendam aos interesses mercadológicos, suprimindo a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais-valia, tem se consolidado vertiginosamente.

Por abranger um contingente de adolescentes, jovens e adultos é que o Ensino Médio deve assegurar-lhes uma formação que,

[...] em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Consoante com o texto da BNCC, o Ensino Médio deve promover a formação geral dos estudantes indispensáveis ao exercício da cidadania, além de construir aprendizagens relacionadas as suas reais necessidades, possibilidades e interesses. Porém, é necessário assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso superar as barreiras da educação voltada para o capital e considerar uma educação que considere os aspectos da cidadania, os valores universais, o respeito, a solidariedade, autonomia, moral e ética, com o qual a pessoa passa a ser vista como um ser integral em constante transformação com o mundo que a cerca bem como, com sua vida em sociedade.

É cabível mencionar que no currículo é descrito as funções que a escola deve desempenhar e, ao longo dos anos, percebem-se os processos históricos que o currículo passou. Nessas transformações, situa-se o currículo na atualidade e as inquietações da globalização influenciadora de reformulações na BNCC.

Destaca-se que a BNCC assume ao longo do texto o compromisso com a formação cidadã e se apropria da concepção pedagógica de formação integral dos estudantes de modo a romper com as concepções reducionistas que enfatizam a dimensão intelectual ou afetiva. Por outro lado, há de se considerar que o desenvolvimento de um currículo por competências promove uma limitação de conteúdos que poderão ser ou não estudados. Sobretudo, a ênfase somente nas disciplinas como português, matemática e língua estrangeira – reduzindo a importâncias das demais áreas de conhecimento – pode inviabilizar a formação integral dos estudantes e, em consequência, a sua formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, Miguel González. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-98.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 331, de 5 abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 abr. 2018b. Não paginado. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 15, de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei n. 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-ppc015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2024.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. ed. 19. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Concepções dialéticas da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998. p. 23-30.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Coimbra: Centelha, 1974. v. 1. Original de 1867. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do Ensino Superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 39-112. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20compet%C3%82ncias%20desde%20a%20escola.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. *In*: SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 85-99.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4.819-4.828. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/raquelemos/historia-do-curriculo-e-curriculo-como-construo-historico-cultural>. Acesso em: 24 fev. 2024.