**A REPRESENTAÇÃO DE “CIDADANIA”**

**NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Rayssa Ávila do Valle[[1]](#footnote-1)

**Resumo**

Propõe-se uma leitura da Base Nacional Comum Curricular, investigando como a representação de “cidadania” aparece em seus textos introdutórios. Observa-se uma atualização no discurso dos marcos legais embasadores da BNCC, no que se refere à inclusão de “resolver demandas complexas da vida cotidiana” como fim do desenvolvimento de competências. No entanto, mantém-se na BNCC uma perspectiva futura para o exercício da cidadania, cuja preparação define uma das finalidades da educação, conforme os marcos legais. Diversamente, a partir de François Dubet, afirma-se que a formação da cidadania deve se inscrever na própria forma e no presente da escolarização e da convivência escolar, não apenas como preparação nem somente como uma questão de valores. Por outro lado, muitos temas presentes na tradição teórica sobre cidadania também aparecem nos textos analisados, mesmo quando a palavra “cidadania” não é mencionada.

**Palavras Chaves:** Cidadania; BNCC; Escolarização; Convivência.

**Introdução**

Nos documentos que regulam a educação pública brasileira, a “cidadania” é frequentemente citada, mas nem sempre sua definição é explicitada, ainda que se trate de uma representação[[2]](#footnote-2) em disputa, a depender da visão de mundo de quem a enuncia. Este artigo propõe uma leitura da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), investigando as representações de “cidadania” em seus textos introdutórios.

De acordo com Silva e Alves Neto (2020), houve três momentos no processo de construção da BNCC. No primeiro, entre 2012 e 2014, consolidaram-se as ideias de Educação Básica abrangente (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. O segundo momento, entre 2015 e 2016, combinou as perspectivas dos direitos à aprendizagem com as matrizes de conteúdos dos sistemas de avaliação em larga escala, havendo uma ruptura leve com a discussão anterior, devido à troca dos gestores do MEC no segundo mandato de Dilma Rousseff. Sobressaíram-se nesse período as tensões e críticas envolvendo especialistas de movimentos organizados pelo terceiro setor e associações de pesquisa e pós-graduações. O terceiro momento, de 2017 a 2018, marcado pela aceleração das reformas na educação, em meio ao golpe jurídico e midiático, foi a finalização da BNCC sob a ótica das competências e habilidades e da reforma do Ensino Médio. Configurou-se uma ruptura mais severa com o processo anterior, principalmente em função da reforma e do espaço restrito para educadores da rede pública contribuírem. Foi mediante esse conturbado processo, que sofreu influência das intercorrências na conjuntura política e que recebeu muitas críticas por parte dos distintos atores da educação, que se concluiu o documento da BNCC, a ser analisado no presente trabalho, no que se refere à representação da “cidadania” na Introdução geral e na Introdução à etapa do Ensino Fundamental.

**A “cidadania” na Introdução da BNCC**

A Introdução do documento (Brasil, 2018) se ocupa de apresentar a BNCC e as Competências Gerais da Educação Básica, que se transversalizam nas competências de cada área de conhecimento e nas competências específicas de cada componente curricular, orientando as formulações de currículos por parte das redes e sistemas de ensino. A Introdução também aborda os marcos legais que embasam a BNCC, seus fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo no contexto da implementação.

Em se tratando de marcos legais, a BNCC cita o Art. 205 da Constituição de 1988:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**. (Brasil, 2018, p.10, grifo nosso)

Na sequência, evidencia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os direcionamentos para a construção de uma base nacional comum curricular (Brasil, 2018, p.10). Cabe ressaltar como, da mesma forma que na Constituição/1988, no Art. 2º da LDB/1996, não surpreendentemente o exercício da cidadania aparece como uma finalidade da educação, cabendo às instituições educativas a função de preparar os educandos para esse papel.

É na tríade de finalidades da educação “pleno desenvolvimento/exercício da cidadania/qualificação para o trabalho”, determinada pela legislação nacional, que a “cidadania” aparece em 3 das 4 ocorrências do item lexical na Introdução da BNCC. Uma delas é na citação da Constituição acima referida, e as outras 2 estão em excertos que nos possibilitam entender uma correspondência do que se entende por pleno desenvolvimento com o que é chamado de resolução de demandas complexas. Estas são provenientes do exercício da cidadania, do mundo do trabalho e da vida cotidiana – o acréscimo da terceira atualiza o discurso dos marcos legais embasadores da BNCC. Nota-se um paralelo com a mencionada tríade na estrutura dos dois excertos, como se vê primeiramente na definição de “competência” apresentada:

Na BNCC, 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, 2018, p.8, grifo nosso)

E adiante:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para **resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p.13, grifo nosso)

De acordo com Renê Silveira (2013), que analisou a “noção” de cidadania na Constituição, na LDB e nos PCN para o Ensino Médio, a menção ao “exercício da cidadania” ao lado de “qualificação para o trabalho” revela uma concepção neoliberal. Nela, há o velho ideal da escola redentora, que no contexto das sociedades tecnológicas e do atual estágio do capitalismo associa as práticas sociais a processos produtivos, de modo que o sentido prático da realização da cidadania se daria no contexto do trabalho.

A isso Silveira (2013) contrapõe a abordagem gramsciana de uma escola democrática, que proporciona a preparação técnica geral a todo cidadão para capacitá-lo a transformar-se em governante, desenvolvendo condições para deixar sua posição de subalterno. A formação desse novo tipo de cidadão contemplaria a capacidade de estudar, dirigir ou controlar quem dirige, criticar o modo de produção e agir em favor da transformação. Tais capacidades de pensar e de orientar-se na vida com autonomia propiciariam a cidadania. Segundo Silveira, Gramsci traz então uma concepção de cidadania diversa da que se pode inferir dos marcos legais brasileiros.

A BNCC, por ser baseada nesses marcos, perpetua a concepção neoliberal de cidadania presente neles, atualizando-a, conforme já mencionado. Além disso, quando a Introdução remete o exercício da cidadania a uma finalidade da educação, coloca-se uma perspectiva futura em sua realização. Estariam os estudantes na posição de apenas preparar-se para esse exercício, e não efetivamente concretizá-lo desde já? Se ainda estão em preparação, não seriam cidadãos no presente?

Esses questionamentos fazem coro a uma indignação colocada em um ensaio de Dubet (2011) a respeito de cidadania e escola. Ele denuncia o caráter encantatório e vago do tema, que faz com que não haja quem seja contra a cidadania ou sua aprendizagem na escola. Mas, para saber do que afinal se está falando, ele analisa o caso da escola republicana francesa e, nesse traçado histórico, destrincha elementos constantes e transformações do tema, refletindo sobre como a escola o abordou e como pode desenvolver essa formação.

Chamando a atenção para o fato de que o tema da cidadania não é homogêneo e que precisa ser contextualizado historicamente em cada tradição nacional, Dubet comenta três elementos de constância: (1) a relação com uma nação, (2) a concepção do cidadão como sujeito autônomo e (3) a competência cidadã. Segundo ele, “o cidadão é sempre o membro de uma comunidade, de um grupo, de uma nação aos quais se limitam as fronteiras da cidadania” (Dubet, 2011, p. 290), e a nação é definida por uma série de especificidades, mas, sobretudo, por sua vontade de ser uma nação. Assim, o papel da escola republicana francesa foi formar para a fidelidade à nação, ensinando as especificidades nacionais: língua, história, geografia, cânone cultural. Outro elemento constante é que era preciso que o sujeito fosse autônomo, capaz de julgar por si e pelos interesses da nação, do ponto de vista do bem público. Por fim, sobre a competência cidadã, como terceiro elemento de constância:

Se a formação do cidadão é uma questão tão complicada, é porque o cidadão deve possuir certas competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os de seu grupo. Isso supõe que o aluno aprenda a exercer na prática seus direitos. (Dubet, 2011, p.292)

Dubet diz estar neste ponto o maior paradoxo e fracasso da escola republicana francesa, pois ensinava os benefícios da democracia, mas não abria espaço para seu exercício na vida escolar. A formação da cidadania deve se inscrever na própria forma da escolarização, não apenas como uma questão de princípios e valores, e ganha novas camadas na atualidade, com as mudanças na representação de Estado-Nação, reconfigurando a de cidadania. Pois outras culturas, para além da nacional, estão cada vez mais presentes na composição de identidades, e o cidadão é vinculado mais que a uma nação – é um cidadão do mundo, em termos culturais e econômicos. Com isso, complexificam-se as competências cidadãs, e o cidadão deve exercer um papel bastante ativo e responsável ao longo de sua vida.

As Competências Gerais da Educação Básica, também apresentadas na Introdução (Brasil, 2018, pp.9-10), contemplam as transformações contemporâneas e devem se articular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na sexta competência dessa lista está presente a última ocorrência de “cidadania” na Introdução, mas é relevante observar como temas relacionados à reflexão de Dubet (2011) perpassam toda a lista.

Proposições como a presente na referida sexta competência: “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p.9) e nas demais competências: “formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global” (Brasil, 2018, p.9), “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (Brasil, 2018, p.10), para citar algumas, relacionam-se à nova complexidade da cidadania comentada por Dubet (2011).

Nesse sentido, destacam-se o pensamento crítico, a autonomia e as competências para intervir em um espaço democrático, com vistas ao bem comum, que atendem as demandas complexas geradas pela expansão do horizonte da nação para o do mundo, no que se refere às relações e responsabilidades dos cidadãos. A presente análise da BNCC alinha-se a uma visão de que a cidadania deve ser exercida e aprendida na própria forma da escolarização, o que inclui seu aprendizado na convivência escolar. Trata-se de uma formação para e no presente dos estudantes, considerando as transformações do mundo contemporâneo. Assim, fazem sentido as atualizações que a BNCC traz em relação à resolução de demandas complexas, mas espera-se que, na prática escolar, seja superada a perspectiva de finalidade/futuro associada à cidadania que consta na Introdução.

**A “cidadania” na introdução à Etapa do Ensino Fundamental**

O texto da BNCC (Brasil, 2018) que introduz o Ensino Fundamental, antes de se aprofundar nas áreas do conhecimento, comenta a necessidade de se fazer uma transição entre essa Etapa e a anterior, a Educação Infantil. Explica em que momento de seu desenvolvimento estão as crianças quando chegam à nova Etapa e como os aprendizados e vivências ganham complexidade:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (Brasil, 2018, p.58)

Nesse excerto não há menção à palavra “cidadania”, mas estão presentes muitos dos temas convocados quando se discute sobre isso. Quando se diz das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, da afirmação da identidade relativamente ao coletivo e das normas que regem as relações entre as pessoas, estão sendo abordados entendimentos essenciais que fazem parte do exercício da cidadania.

Para apreender alguns pontos da tradição teórica sobre cidadania que se relacionam com esses temas, é possível acompanhar a reflexão de Chantal Mouffe (1997), que afirma que a discussão sobre a cidadania precisa ir além da formulação liberal e da cívico-republicana ou comunitarista, baseando-se nos pontos fortes de ambas. A autora propõe superar a concepção liberal da cidadania enquanto status legal, que postula a igualdade de direitos para que cada pessoa persiga sua definição de bem, e aponta o perigo da ausência de um bem comum: a falta de coesão social e a predominância da moralidade privada. Mas também não está de acordo com o sacrifício das liberdades individuais, risco que percebe na elaboração comunitarista do cidadão como alguém que se junta em ação comum com outros, em busca de um bem único. Ela se alinha até certo ponto a Michael Oakeshott propondo a forma de associação civil denominada *societas*, segundo a qual há uma relação entre pessoas em termos de regras, não de ação comum. Nessa modalidade, há o reconhecimento de uma autoridade de condições comuns, importando o vínculo entre as pessoas, o que apontaria para um caminho interessante na concepção de cidadania. Vê-se que se está falando de relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo e das normas que regem as relações entre as pessoas, para colocar nos termos da BNCC (Brasil, 2018).

Mas, ainda segundo Mouffe (1997), a teoria de Oakeshott encontra um limite por não considerar o antagonismo. A autora considera que a vida política é ação coletiva e pública e se dá em contexto de constante conflito. Nesse exercício de cidadania, por meio da construção de um “nós” relacionalmente distinto de um “eles” e constituído por sujeitos não unitários, em uma concepção não essencialista, acordos são possíveis, mas sempre temporários. Por isso a democracia nunca poderá ser plenamente realizada, será sempre um vir-a-ser. No paralelo ora proposto com a BNCC (Brasil, 2018), segue-se falando, entre outros assuntos, de relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, realçando a afirmação da identidade relativamente ao coletivo.

Voltando então à leitura do texto introdutório ao Ensino Fundamental na Base, aponta-se o papel da escola em interação com o referido momento de desenvolvimento dos estudantes, considerando esses temas associados à cidadania:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (Brasil, 2018, pp.58-9)

“Apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar”, entendendo o mundo em suas dimensões sociais, culturais, políticas, históricas, naturais, dentre outras, pode ser lido como um paralelo para a já mencionada resolução das demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A sensibilidade para fazê-lo junto à mobilização de operações cognitivas complexas (parafraseando a citação anterior) permitem ampliar a compreensão das vivências imediatas dos estudantes. Ou seja, nessa passagem, a BNCC leva em conta a experiência do presente do estudante para alcançar sua finalidade educativa.

Na sequência, o texto da BNCC aborda as distintas ênfases que o trabalho educativo nos Anos Iniciais e nos Anos Finais deve realizar, com um comentário mais detido quanto às transformações trazidas pela cultura digital na contemporaneidade, especialmente impactando as gerações nessa fase de desenvolvimento. Essa questão se relaciona com a complexificação da competência cidadã, abordada por Dubet (2011).

Então o texto da Base acrescenta uma reflexão que se aproxima ainda mais das discussões sobre cidadania:

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (Brasil, 2018, p.61)

A imposição de grupos sociais tidos como universais e a ausência de diálogo entre diferentes culturas são o aniquilamento da democracia, se se lembra da reflexão de Mouffe (1997) quanto ao caráter provisório das alianças e ao não essencialismo dos sujeitos. As referidas formas de violência no excerto da BNCC são o oposto do que preconiza a cidadania democrática. Quando a Base também marca posição contrária a elas e entende que é função educativa desnaturalizá-las, está mobilizando uma representação de cidadania, ainda que não a cite explicitamente.

Uma autora que teoriza sobre a diferença, enquanto política, possibilitando a cidadania plena, é Iris Young (1990, 2000). Segundo ela (Young, 1990), a busca da igualdade formal ignorando as diferenças tem três consequências. A primeira delas é a assimilação dos grupos a uma forma de vida dada como neutra e universal, mas que na verdade perpetua as desigualdades. Esse argumento está em sintonia com o que a BNCC chamou de violência simbólica. A segunda consequência é a possibilidade de grupos privilegiados ignorarem sua própria especificidade e, assim, apenas os oprimidos acabam marcados como “os outros”, o que os deixa fora da definição de humanidade e da cidadania plena. Por fim, a terceira consequência é o desprezo pelos grupos que se desviam da norma, gerando vergonha e autoaversão, o que cria uma demanda de adequar-se e adotar uma identidade que não é a própria. Mas essa adoção nunca se concretiza, pois o sujeito ou grupo sempre será lembrado de que aquela não é sua identidade.

Para Young (1990), a política da diferença valoriza e afirma positivamente as diferenças, não as ignora nem tenta assimilá-las, pois a assimilação buscaria um ideal de igualdade que só pode gerar violências. Como Mouffe (1997), a autora (Young, 1990) rechaça a perspectiva liberal que relega a diferença para o âmbito privado, individual, pois isso resulta em exclusão. Além disso, afirma que os grupos não se definem por atributos fixos, que indiquem quem pertence a ele ou não, em uma perspectiva não essencialista como a de Mouffe. Young (2000) explica que o que constitui os grupos é a afirmação subjetiva de uma afinidade, e não identidade, entre as pessoas e que estas podem ter afinidades com uma variedade de grupos. Esta composição, flutuante e condicionada por relações históricas de poder, conforma as identidades individuais.

Nota-se como tais assuntos estão mais brevemente mencionados nos excertos já citados da BNCC (Brasil, 2018), assim como se relacionam com a sequência do texto de Introdução à Etapa de Ensino Fundamental, próxima à conclusão, na qual enfim reaparece o item lexical “cidadania”:

Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (Brasil, 2018, pp.61-2)

Esta seria uma forma positiva de afirmar a diferença, como propõe Young (1990), o que se torna um ponto de vista desde o qual criticar as instituições e normas preponderantes. Há, portanto, também um alinhamento quanto às qualificações dadas à cidadania na citação acima: consciente, crítica e participativa. Young diz ainda que afirmar positivamente a diferença revela a especificidade também das normas dominantes tidas como neutras e universais e, assim, coloca as pessoas de grupos oprimidos em condição de pedir informação sobre como as instituições devem mudar e devem não mais reproduzir privilégios e opressão. Em outras palavras, estão dessa forma exercendo sua criticidade e participação, como atuação cidadã consciente.

Assim, os temas abordados em discussões teóricas sobre cidadania (Mouffe, 1997; Young, 1990, 2000) encontram-se na introdução à etapa do Ensino Fundamental, valorizando a democracia e a diferença dos sujeitos, de forma não essencialista, combatendo a violência contra grupos oprimidos e postulando a importância da formação para o pensamento crítico, a autonomia e a participação. Por outro lado, lembrando Dubet (2011), apesar de a Base (Brasil, 2018) acenar em alguns momentos, nos textos analisados, para uma atualização em relação à complexidade da competência cidadã no contexto contemporâneo, predomina a perspectiva de realização futura da cidadania para os estudantes.

**Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 1, 1991.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

MOUFFE, Chantal. A cidadania democrática e a comunidade política. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 2, 1997.

SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 13, n. 12, maio/ago. 2020.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. *R. Bras. Est. Pedag*., Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013.

YOUNG, Iris. “Los movimientos sociales y la política de la diferencia”. In: *La justicia y la política de la diferencia.* Madrid: Ediciones Cátedra/Univesitat de Valencia/Instituto de la Mujer, 1990.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press Inc., 2000.

1. Mestranda no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo. [↑](#footnote-ref-1)
2. O sentido de “representação” neste trabalho é o da relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, considerando-se o discurso estudado. Esta é uma breve definição abordada por Chartier (1991) para resumir a base da teoria do signo elaborada pelos lógicos de Port Royal. [↑](#footnote-ref-2)