

Educação jurídico-constitucional e para a cidadania na Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre a sua (in)suficiência no Ensino Básico brasileiro

Legal-constitutional and citizenship education in the Base Nacional Comum Curricular: considerations on its sufficiency or insufficiency in Brazilian Basic Education

Denise Tatiane Girardon dos Santos¹ , Fabrício da Silva Aquino²  e Domingos Benedetti Rodrigues³ 

¹ Universidade de Cruz Alta, Doutora em Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, email: desantos@unicruz.edu.br

² Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: faquino016@gmail.com

³ Universidade de Cruz Alta, Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, e-mail: mingojuslex@yahoo.com.br

RESUMO

O direito à educação é uma garantia ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, que contempla não só o direito à instrução, mas também ao desenvolvimento crítico e à vida cidadã e democrática. A Constituição da República Federativa do Brasil assegura o direito à educação, normalizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto conjunto de aprendizagens essenciais na Educação Básica. Ante a premissa da educação cidadã, questiona-se: em que medida as previsões normativas da educação formal brasileira, a partir de conhecimentos jurídico-constitucionais, são suficientes para que os/as Estudantes do Ensino Básico desenvolvam competências e habilidades para o exercício da cidadania? Por meio da metodologia analítico-hermenêutica, técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, conclui-se pela necessidade de uma disciplina que comporte conhecimentos jurídicos-constitucionais nos Ensinos Fundamental e Médio, como forma de viabilizar a educação cidadã, reflexiva e libertadora.

Palavras-chave: Instrução pública. Educação jurídico-constitucional. Educação para a cidadania. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Básico.

ABSTRACT

The right to education is a guarantee for the full development of human beings, which includes not only the right to education, but also to critical development and a life as a citizen and democrat. The Constituição da República Federativa do Brasil guarantees the right to education, standardized by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as a set of essential lessons in basic education. Given the premise of citizen education, the question is: to what extent are the normative provisions of formal Brazilian education, based on legal-constitutional knowledge, sufficient for elementary school students to develop competencies and skills for exercising citizenship? Using analytical-hermeneutic methodology and bibliographical and documentary research techniques, the conclusion is that there is a need for a subject that includes legal-constitutional knowledge in primary and secondary education, as a way of enabling citizen, reflective and liberating education.

Keywords: Public education. Legal and constitutional education. Citizenship education. Common National Curriculum. Basic education.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a cidadania está associada, na teoria e na prática, à perspectiva da consolidação democrática dos países, que envolve o grau de participação popular na elaboração das Constituições. Abordar a noção de cidadania, seu surgimento e os meios pelos quais pode ser reafirmada implica, também, tratar sobre o acesso à educação, em aspectos como processos de formação, por meio de práticas sociais que se relacionam às manifestações do convívio humano, desde a vida em agrupamentos à participação na política e ao aprendizado escolar, não dissociado às atividades que se desenvolve para se viver e produzir mundos.

No Brasil, a Constituição Federal, de 1988, no artigo 205, assegura a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice prerrogativa de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para a prática profissional¹. Isto é, ela é um instrumento para a busca da materialização de uma vida digna, característica intrínseca da democracia. O tema desta pesquisa versa sobre a (in)suficiência das previsões da BNCC para que os/as Estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio desenvolvam competências e habilidades sobre conhecimentos jurídico-constitucionais e princípios básicos para o exercício da cidadania.

O Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular integram o arcabouço legal e normativo voltado à educação escolar brasileira. A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos/as os/as Estudantes no decorrer da Educação Básica, tanto para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quanto para a formação de agentes capazes de contribuir para a construção de uma sociedade justa e solidária.

Um dos pilares da BNCC é a Competência “X” – Responsabilidade e Cidadania, que visa a, dentre outros, incentivar ações, pessoais e coletivas, pautadas na autonomia e na responsabilidade, e decisões baseadas em princípios éticos e democráticos. Uma educação libertadora representa um caminho para a cidadania, pelo preparo para situações rotineiras e tendo, como pressuposto, o crescimento intelectual e humanístico dos/as Estudantes, enquanto agentes da própria libertação pela conscientização e inserção na sociedade.

¹ Conforme o artigo 2º da Lei nº 9.394/1996: “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, s/p.).

Nesse sentido, o problema de pesquisa que se pretende responder é: em que medida as previsões normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, a Competência “X” – Responsabilidade e Cidadania, são suficientes para que os/as Estudantes do Ensino Básico adquiram conhecimentos jurídico-constitucionais e desenvolvam as competências e habilidades pautadas em princípios básicos para o exercício da cidadania? Para alcançar uma resposta, primeiramente busca-se entender o percurso histórico da educação e, após, da cidadania, de maneira a compreender a partir de qual momento ambas começaram a se correlacionar, inclusive, no contexto nacional.

A metodologia empregada no estudo é a analítico-hermenêutica, partindo de uma lógica dedutiva. Nesse sentido, parte-se de verdades gerais para deduzir destas verdades específicas ao caso, bem como, ao analisar, divide-se o objeto para, posteriormente, interpretar os dados obtidos da análise. Como técnica de pesquisa, será utilizada a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo investigativo, e a técnica documental, a partir da análise da legislação Brasileira, análise de livros, artigos, meios eletrônicos, entre outros locais que apresentam conteúdo documentado.

O estudo está subdividido em quatro partes, dedicadas a desenvolver cada um dos objetivos específicos, quais sejam, (a) estudar as previsões constitucionais sobre a educação formal brasileira, sob a perspectiva do aprimoramento da cidadania; (b) analisar as previsões da BNCC sobre conhecimentos jurídico-constitucionais no Ensino Básico; e, (c) verificar a (in)suficiência das normativas da BNCC, em especial, da Competência “X” – Responsabilidade e Cidadania, para que os/as Estudantes do Ensino Básico desenvolvam as competências e habilidades, a partir de conhecimentos jurídico-constitucionais, para o exercício da cidadania.

2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DA CIDADANIA

As discussões acerca do papel da educação e das práticas pedagógicas, dela provenientes têm registro desde os povos que desenvolveram os primeiros alfabetos escritos e fonéticos, há 7.000 anos. A evolução cultural, política, científica e tecnológica do ser humano, bem como, seu agir e comportamento social, adquiriram vários contornos e significados ao longo da história, alavancados por meio de diferentes processos educativos. Nesse sentido, se a educação faz parte do processo evolutivo da humanidade, sua existência possibilita e reafirma a organização da sociedade e seus

processos, dentre elas, a cidadania, que emerge ser debatida para se compreender o atual contexto social e as relações que por meio dela se estabelecem.

A educação, em um sentido *lato*, tem registro desde a pré-história² como meio de garantir a sobrevivência do grupo, correlacionada com arte e magia, como nas pinturas rupestres, que detinham significado mágico para explicar fenômenos naturais de origens desconhecidas, mas que, também, eram feitas no intuito de mostrar aos mais novos como reproduzir os atos que estavam desenhados, como táticas de caça, pesca e coleta de frutos e raízes (ROSA; ZINGANO, 2013).

Nas sociedades pré-históricas³, predominava a percepção de ciclicidade do tempo e de espaço em movimento, o que requeria a constante reafirmação e a transmissão das crenças (SOUZA; SOUZA, 2002), de modo que, o ato de ensinar práticas de caça e coleta era suficiente para a sobrevivência da espécie. Entretanto, por serem predatórias, periodicamente, o grupo necessitava mover-se para outro local, pela redução dos recursos, sobretudo, de alimentos (GHIDINI; MORMUL, 2020).

A adoção da agricultura⁴ representou uma mudança cultural e educativa, a partir da qual o ser humano passou a interferir, diretamente, na natureza (SAHLINS, 1987). A fixação dos grupos humanos em locais determinados propiciou o aumento da densidade demográfica, o aprimoramento cultural e a criação de alguns institutos, como a propriedade privada e alterações nas relações sociais, inclusive, com a formação de classes sociais, o que também culminou no surgimento da escravidão (ENGELS, 2012). Esse novo arranjo social possibilitou o surgimento e o ensino da escrita, a qual tem seus primeiros registros no ano de 3.500 a.C, no Oriente Médio, em uma região que, à época, se conhecia como Mesopotâmia (MENDES, 2010).

As primeiras sociedades agrárias e com alfabetos escritos e fonéticos⁵ viabilizaram a criação de estatutos regulamentares de tarefas produtivas, de modo que o aprendizado, para além da vida cotidiana, passou a ocorrer em ambientes próprios. Exemplificativamente, a civilização

² Período entre o surgimento da espécie humana (aproximadamente três milhões de anos a.C.) até a invenção da escrita (aproximadamente, 3.500 a.C.).

³ As sociedades pré-históricas referem às inominadas do Período Paleolítico, também conhecido como Idade da Pedra Lascada, que se estendeu, aproximadamente, de 3 milhões de anos atrás a 10.000 a.C e que compreende as espécies de homínídeos como o *Homo habilis*, o *Homo erectus* e o *Homo neanderthalensis*, nesta ordem.

⁴ Fato denominado Revolução Agrícola ou Revolução Neolítica que dá início ao Período Neolítico, também conhecido como Idade da Pedra Polida, que se estendeu, aproximadamente, de 10.000 a.C a 3.000 a.C.

⁵ Exemplifica-se, por data de surgimento, além da civilização grega: sumérios, amoritas, assírios e caldeus (5.000 a.C); egípcios (3.200 a.C); hebreus e persas (2.000 a.C); e fenícios (1.500 a.C).

grega⁶ estabeleceu instituições estáveis e especializadas na tarefa educativa, assentada na memória escrita e na qual, além de educação, começam a se estudar as primeiras noções de cidadania, com a instrução e sua organização (SOUZA; SOUZA, 2002).

No ano de 506 a.C., na península Ática⁷, a cidade-estado (*polis*) de Atenas se constituiu em uma unidade social e política organizada em um território, para a época, abrangente. A partir dela se inaugurou uma laicização da concepção do mundo, pois se propôs uma evolução reflexiva da imagem dos deuses para possibilitar o surgimento de uma sociedade política, isto é, segundo Leister (2006, p. 16): “na *polis* – o universo dos deuses vai cedendo lugar às ações humanas – e o destino dos homens não mais é definido pelos deuses, mas sim pela lei”.

Denominava-se *cidadão* aquele que residia na *polis* e detinha o direito de participar da vida política da cidade-estado e dos assuntos públicos. Ao cidadão permitia-se participar de assembleias e ser designado para cargos representativos do povo, bem como, possuir terrenos de sua posse no interior da *polis*. A essa prerrogativa do cidadão chamava-se de *cidadania*, obtida por nascimento (LEISTER, 2006). Também se cunhou a expressão *demokratia*, originada da junção dos termos *demos*, que significa “povo”, e *kratia*, “poder”, isto é, poder do povo (DAHL, 2001). Nessa época, cidadania e democracia vincularam-se, diante das condições para a racionalidade do pensamento (WOLF, 1996).

A democracia grega instituiu uma forma de poder e de governo em que os homens⁸ ficavam à mercê de si mesmos e à sua capacidade de decisão, sem a autoridade de um chefe de casta ou às determinações de um texto sagrado (WOLF, 1996). Entretanto, essa nova forma de governo, que primava pela distribuição do poder e o delegava aos *cidadãos*, excluía das decisões políticas a, aproximadamente, 90% da população, como mulheres, pessoas escravizadas, originárias de outros povos (LEISTER, 2006).

A partir de 168 a.C., as guerras, travadas por conquista de territórios, desembocaram na conquista da Grécia da Era Clássica⁹ por Roma, com o início da Grécia Romana, a qual primou pela criação de um Estado único. Os gregos atenienses escravizados, pelo seu histórico de

⁶ Iniciada a partir do agrupamento de tribos que originou as primeiras cidades-estado, como Atenas, Esparta, Tebas, Creta, Troia e Corinto a partir de 800 a.C.

⁷ Região acidentada entre o Mar Egeu e o Golfo Sarónico.

⁸ A expressão *homens* deve ser interpretada na literalidade, pela exclusão das mulheres, pois, exceto na esfera da religião pública, elas não tomavam parte das atividades políticas, no sentido amplo daquelas “pertencentes à *polis*”, uma vez que deveriam saber pouco a respeito delas e pouco poderiam falar sobre, bem como, deveriam passar maior parte do tempo em suas casas nos afazeres domésticos (ROBERTS, 1998).

⁹ Período corresponde aos séculos VI a IV a.C., em que ocorreu o ápice ateniense e o apogeu da filosofia grega.

abordagem e aprimoramento de temas como educação, cidadania e política, em relação a outros grupos escravizados, tiveram influência no debate sobre tais temas, agora, sob a perspectiva do Império Romano (MEDINA, 2009). Do século I até o século XIV, mesmo após a queda de Roma, se constituíram governos absolutistas¹⁰, centrados na imagem de Deus e que desprezavam o animus do *ser cidadão*, cunhado pelo povo grego na Era Clássica, o que demonstra, segundo Silva (2019, p. 01) que a “[...] cidadania é um conceito que tem íntima ligação com o contexto sociocultural”.

Entre os séculos XIV e XVI, o Renascimento¹¹ questionou a dimensão sobrenatural e divina de poder enaltecida pelos medievais. O período Renascentista foi o marco da construção moderna do conceito de cidadania, por reivindicar a figura do homem no centro das decisões, inclusive, das cidades comerciais. Para Luiz (2007, p. 95) “[...] a cidadania [...] é retomada nas cidades comerciais e [...] elaboram-se princípios – individualistas e antropocêntricos – fundamentais para a sua construção na versão moderna – surgida com as revoluções burguesas –, propostas pela ideologia liberal”.

A alegação da necessidade de superação do regime absolutista foi pautada na reivindicação de direitos naturais, já que, como aponta Coutinho (1999, p. 44), “[...] afirmava a liberdade individual contra as pretensões despóticas do absolutismo e em que negava a desigualdade de direitos sancionada pela organização hierárquica e estamental própria do feudalismo”. Tal premissa prosseguiu com as revoluções burguesas, quais sejam, a Revolução Inglesa¹² do século XVII e a Revolução Francesa¹³ do século XVIII (LUIZ, 2007). Ambas as revoluções eclodiram, paralelamente, às mudanças nos quadros sociopolíticos que se existiam até aquele momento, diante da consolidação da burguesia como classe atuante política e economicamente (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001).

Nesse período, houve transformações nas criações artísticas, no desenvolvimento das ciências e, por consequência, da educação em sentido *lato* por meio de novas formas de conhecimento, pautada na busca de liberdade do pensamento, da igualdade entre os indivíduos, do

¹⁰ Governos com poder despótico, legitimados pela dimensão divina. Uma das funções inerentes à Coroa era viabilizar a expansão do cristianismo nos territórios e domínios reais (COSTA; MENEZES, 2009).

¹¹ Movimento filosófico e artístico iniciado na região da atual Itália, voltado ao desenvolvimento das cidades comerciais como Florença, Veneza, Milão, que, até então, estavam sob a forma de poder absolutista.

¹² Conforme Lima (2016, p. 97), “a Revolução Inglesa é a primeira das revoluções burguesas e compreende a Revolução Puritana, o *Commonwealth*, e a Revolução Gloriosa. Inicia-se em 1640 e termina em 1688, dando origem ao primeiro país capitalista do mundo, concebido em uma monarquia constitucional de matriz liberal”.

¹³ A Revolução Francesa é um ciclo revolucionário que aconteceu na França entre 1789 e 1799 e marcou o fim do absolutismo no país e que ecoou por toda a Europa do Antigo Regime (LIMA, 2016).

nascimento do ideal de liberdade, este instigado pelo desenvolvimento do capitalismo. A esfera política, impulsionada pelo ideal do *ser cidadão*, reascende e entra em sintonia com esses interesses (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001). Isto é, a ideia de cidadania, surgida na Europa, nos séculos XVII e XVIII, com as Revoluções Inglesa e Francesa, respectivamente, priorizava os direitos naturais, em sintonia com os interesses burgueses, como a individualidade, a igualdade e a liberdade.

O conceito de cidadania variou no tempo e espaço, modulado a depender do que se pretendeu conceituar como *cidadão*. No século XX, o conceito de cidadania, novamente, sofreu uma alteração significativa a partir de eventos históricos, como a Segunda Guerra Mundial e a Criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, que elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHDH), de 1948. A noção de cidadania foi vinculada à premissa do Estado de Bem-Estar Social, em que, para Bobbio (1992, p. 69), “[...] ocorreu a passagem dos direitos de liberdade – das chamadas liberdades negativas, de religião, de opinião, de imprensa, etc. –, para os direitos que requerem uma intervenção direta do Estado”, e abarcou todas as pessoas. Se, no universo liberal da burguesia renascentista, enfatizou-se o sujeito individual (ideologia do individualismo das revoluções burguesas), doravante, passou a ser a família, questões étnicas ou religiosas, ou a humanidade em seu conjunto (BOBBIO, 1992).

A modulação do significado de cidadania prossegue na atualidade, como um conjunto de direitos que possibilita ao indivíduo sua participação ativa na sociedade e no governo ao qual está submetido (DALLARI, 2004). Cidadania é, portanto, um fenômeno histórico, ligado ao desenvolvimento do Estado. Em um sentido *lato*, vai depender de como ocorreu o processo de desenvolvimento de sua relação com o povo (CARVALHO, 2018).

Há discrepâncias entre o que é prometido pelo governo e o que é vivenciado quando a educação não viabiliza a cidadania de forma plena, pois, se a premissa é que o povo é soberano para participar, ativamente, da vida pública, inclusive, de forma direta, e isso não ocorre, a democracia carece de efetividade (BOBBIO, 2000). Entretanto, é possível apontar os avanços e as limitações do exercício da cidadania e a decorrente correlação com a educação e seu exercício no Brasil, o que será abordado na seção 2.

3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO FORMAL BRASILEIRA SOB O VIÉS CONSTITUCIONAL: DE 1824 A 1988

A reflexão sobre a cidadania, no contexto educativo brasileiro, remete ao desafio de sua efetivação em termos de condições dignas de vida e de compreensão dela própria. Nesta seção, a abordagem será feita a partir da independência nacional e, para visualizar a correlação de ambas (cidadania e educação), serão feitos apontamentos, na sequência, de forma sucinta, acerca das Constituições.

A Constituição de 1824, primeira Constituição do Império, inspirada no colonialismo inglês¹⁴, previa, no artigo 179, inciso XXXII¹⁵, que a instrução primária era gratuita para todos; entretanto, não se operacionalizou o ensino gratuito, já que, apenas com a Lei de 15 de outubro de 1837¹⁶, a educação foi descentralizada às Províncias e previu-se a criação de escolas, sem, contudo, tratar quais temas seriam estudados. Até o Ato Adicional de 1834, a educação básica era conferida à iniciativa privada (CHIZZOTTI, 2005). O artigo 6^o¹⁷ da Constituição de 1824 indicava quais indivíduos eram considerados cidadãos, dentre outros, os nascidos no Império brasileiro e os libertos, de modo que quase toda a população brasileira permaneceu excluída do acesso à educação e, por decorrência, de exercer sua cidadania (ADORNO, 1988).

O advento da República, com a Constituição de 1891, a primeira republicana, à qual se acrescentava a Lei de 20 de novembro de 1892, deixou de garantir o acesso livre e gratuito do

¹⁴ Para Nogueira (2012, p. 10): “inspirada nos princípios do constitucionalismo inglês, segundo o qual é constitucional apenas aquilo que diz respeito aos poderes do Estado e aos direitos e garantias individuais, os autores do texto outorgado por D. Pedro I transplantaram para o art. 178 o que seguramente constitui a chave do êxito e da duração da Carta Imperial”.

¹⁵ Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...] XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

¹⁶ “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte: Art. 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (BRASIL, 1827, [s.p.]).

¹⁷ Art. 6. São Cidadãos Brasileiros: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

ensino e o quadro da educação básica passou a ser incumbência exclusiva das prefeituras. Ao Congresso cabia, não privativamente, fomentar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, assim como criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, de acordo com o artigo 35¹⁸, sem conteúdo específico e comum a todos e sem previsão de orçamento (QUIRINO, 1987).

A Constituição de 1934 previu, no artigo 148¹⁹, que a todos os Entes (União, Estados e Municípios) incumbia animar o desenvolvimento das ciências, artes, letras e cultura em geral, bem como, que a educação era direito de todos e deveria ser ministrada tanto pela família, quanto pelo Poderes Públicos. Consoante o artigo 149²⁰, voltava-se aos brasileiros e estrangeiros no país, proporcionando fatores da vida moral e econômica, com fins de desenvolver a consciência da solidariedade humana, o que representou uma ruptura com a Constituição que a precedeu (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014).

A Carta de 1934 organizou a educação por intermédio de um plano nacional enxuto, com recursos para sua manutenção, pois, como explica Coelho (2010, p. 3-4), “[...] organizava linhas gerais de um plano nacional de educação [...] prevendo os órgãos de sua composição [...] e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. [...]”. Entretanto, na época, não eram asseguradas garantias civis, como liberdade e igualdade, e, tampouco, participação dos/nos espaços políticos, devido ao período ditatorial²¹.

A Constituição de 1937 foi imposta pelo Golpe de Estado, implantado por Getúlio Vargas em 10 de novembro daquele ano²², antes da votação do Plano Nacional de Educação, inviabilizando

¹⁸ Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

¹⁹ Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

²⁰ Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana

²¹ Que vigorou de 10 de novembro de 1937 até 29 de outubro de 1945, parte da história do Brasil conhecida como Era Vargas.

²² Pandolfi (1999, p. 10) explica que, “[...] naquele dia, alegando que a Constituição promulgada em 1934 estava “antedatada em relação ao espírito do tempo”, Vargas apresentou à Nação nova carta constitucional, baseada na centralização política, no intervencionismo estatal e num modelo antiliberal de organização da sociedade [...] Vargas cercou-se de poderes excepcionais. As liberdades civis foram suspensas, o Parlamento dissolvido, os partidos políticos extintos. O comunismo transformou-se no inimigo público número um do regime, e a repressão policial instalou-se por toda parte”.

o exercício da cidadania. A Constituição do Estado Novo disciplinou a educação básica, no artigo 130²³, ao lecionar que seria obrigatória e gratuita. A gratuidade, entretanto, não excluía o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, sendo exigida uma contribuição mensal para a caixa escolar. Os recursos estatais para a educação foram extintos e o Estado permaneceu incumbido, tão somente, do ensino pré-vocacional e profissional voltado aos menos favorecidos, em uma lógica de que, a eles, cabia o trabalho às classes favorecidas, não havendo espaço para a aprendizagem libertadora do pensamento, que se preocupasse com os rumos do país (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014).

As eleições de 1945 levaram a Assembleia Nacional Constituinte a discutir a elitização da educação, a restaurar os parâmetros educacionais da Constituição de 1891, bem como, as inovações educacionais da Carta de 1934. A Constituição de 1946 dedicou um Capítulo à *Família, Educação e à Cultura*, com o artigo 169²⁴ que previa investimentos em educação, vinculando-a, obrigatoriamente, ao orçamento da União, Estados, Distrito Federal e Municípios e à distribuição concorrente dos investimentos (BALEIRO; SOBRINHO, 2001).

Em 1967 foi imposta uma nova Constituição, decorrente do golpe militar de 1964, e previu, no artigo 176²⁵, que a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, seria direito de todos e dever do Estado (dos sete aos quatorze anos), a ser ministrada no lar e na escola. Essa Constituição manteve a estrutura organizacional da educação nacional, ou seja, os sistemas de ensino nos Estados. Entretanto, favoreceu o ensino particular, mediante previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo, e que vinculava o bom desempenho do/da aluno/a à garantia de gratuidade do ensino médio, sopesada a insuficiência de recursos (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014).

²³ Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

²⁴ Art. 169. Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

²⁵ Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. [...] § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: [...] II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; III – o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos; IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará.

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que assegura, no artigo 205²⁶, a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice prerrogativa de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para a prática profissional. A Constituição é conhecida como Constituição Cidadã, por estabelecer o Estado Democrático de Direito e ampliar o rol de direitos sociais, entre os quais, o direito à educação, conforme artigo 6º²⁷, e as atribuições do poder público com relação a ela. Para Jaccoud e Cardoso Júnior (2005, p. 182), “[...] a Constituição de 1988 lançou as bases para uma expressiva alteração da intervenção social do Estado, alargando o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade estatal”.

Expandiram-se as responsabilidades públicas e relativas à vida social, de tal modo que o enfrentamento de problemas que, antes, era delegado ao espaço privado, passou a compor o dever e o objetivo do poder público, em um viés voltado à cidadania. A educação, formalmente, protagoniza a promoção da justiça social, a mobilidade social e a diminuição das desigualdades, enquanto mecanismo da própria ação política, tanto pela expressa definição de seus objetivos, como pela própria estruturação de todo o sistema educacional (RAPOSO, 2005).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 representou um significativo avanço em relação às Constituições precedentes, pois explicitou a direta ligação do direito à educação com a ideia de cidadania, prevendo, inclusive, os instrumentos jurídicos que garantam tal direito²⁸ (OLIVEIRA, 1999). As previsões constitucionais foram, formalmente, referendadas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que operacionaliza a educação prevista constitucionalmente, objetivando que a Educação Básica se constitua à plenitude democrática, de modo que os/as educandos/as passem a ser e se mantenham participantes e críticos/as, consolidando o foco de ação no próprio ser e a ele apontando como sujeito democrático da história (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008).

A LDB organiza a educação brasileira em dois *níveis*: (1) a educação básica, constituída de três *etapas*, que são a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e, (2) a educação

²⁶ Art. 205. 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.

²⁷ Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

²⁸ A Educação deve ser calcada nos princípios e objetivos previstos constitucionalmente. Nesse sentido, sendo seu acesso direito público subjetivo, o não oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta insuficiente e irregular, poderá culminar na responsabilização administrativa da autoridade competente (BRASIL, 1988, [s.p.]).

superior, conforme artigo 21, I e II do referido diploma²⁹. A partir desses níveis da educação, chamados de *regulares*, a lei traz outras modalidades de educação, tais como a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação escolar indígena (BRASIL, 1996).

No ano de 2021, segundo o Censo Escolar, havia 35,4 milhões de alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental (segunda etapa) e 7,8 milhões no Ensino Médio (terceira etapa); já no ensino infantil, o número era de 3,4 milhões de matriculados/as (primeira etapa). Isto é, a segunda e terceira etapas da educação básica são as que mais abarcam alunos/as, sendo, igualmente, as que, formalmente, estão aprimoradas a trabalharem as previsões constitucionais cidadãs relativas à educação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, adotadas no ano de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, adotadas no ano de 2012, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista às três etapas da Educação Básica em 2018, são textos estruturantes da definição de direitos e objetivos da aprendizagem nacional, sendo que esta prevê a necessidade de considerar as especificidades locais, para além das previsões legais, contidas na base comum (MICARELLO, 2016).

O atual Plano Nacional da Educação (2014-2024), Lei n.º 13.005/2014, visa a estabelecer metas para a educação nacional, delineando o tratamento que deve ser comum aos currículos e definindo o processo dessa elaboração, bem como, o papel dos Entes Federados. Consoante Micarello (2016, p. 63),

[...] as metas de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, estabelecem, em linhas gerais, que a Base Nacional Comum Curricular deve ser elaborada a partir da definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com base em ampla consulta à sociedade e num processo de pactuação com estados e municípios.

Portanto, ao prever que a BNCC fosse estruturada definindo os direitos e objetivos de aprendizagem, o PNE delimitou o seu nível de especificação, de tal modo que se faça impositiva a participação da sociedade, articulada com Estados e Municípios. O desenho fático da educação

²⁹ Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

brasileira, entretanto, teve diferentes contornos ao longo da história, situações que levaram à positividade da estrutura vigente, conforme será abordado na próxima seção.

4 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DO BRASIL COLONIAL À REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

O ambiente escolar, positivado na Constituição de 1988, como esboçado na seção anterior, nem sempre teve essa forma. No Brasil, no que diz respeito à educação e à escola, da Colônia ao Império e, por fim, à República, teve diferentes contornos e significados, idealizados por políticas diversas e mudanças socioeconômicas que impactaram no seu processo. O resultado, não raras vezes, serviu como meio de difusão de ideais políticos, com objetivos específicos, que, de forma enfática, propuseram-se a compor ou legitimar a ideologia dos grupos majoritariamente dominantes.

De 1500 a 1822, no Brasil Colônia, a educação era de responsabilidade dos jesuítas³⁰, atrelada à cultura geral básica, sem a finalidade de qualificação para o trabalho e mantenedora da estrutura socioeconômica que contemplava os interesses coloniais, já que as atividades de produção podiam ser ensinadas na prática, sem preparo prévio, para administração dos/as colonizados/as e para a mão de obra escravizada (ROMANELLI, 1996).

No início do Brasil Império, alguns brasileiros, filhos dos ricos detentores de terras, iam à Europa estudar, pois, até o início do século XIX, o analfabetismo era comum na sociedade de maioria *desescolarizada*, porque a elite escravagista estava composta de milhares de analfabetos, segundo Barroso Filho (2000, p. 14), “sem qualquer sinal de indignação [...] não era objeto de escândalo, sendo comum até mesmo entre as elites portuguesas”. No período imperial, de 1822 a 1889, o Estado Brasileiro assumiu a responsabilidade pela educação, que era pública, mas não popular, já que estava afastada da formação para a cidadania e para a constituição da nacionalidade que se surgia (MIGUEL, 1999).

Os filhos dos negros e das negras não tinham a opção de educação, considerados como *objetos* úteis ao trabalho escravizado nas lavouras, em detrimento dos filhos dos seus senhores,

³⁰ A ordem dos Jesuítas ou Companhia de Jesus foi fundada em 1534, por Santo Inácio de Loyola e era formada por padres que realizavam ações para enfrentar as críticas reformistas e a expansão do protestantismo, sobretudo por meio da educação e ensino dos dogmas da Igreja Católica. No Brasil, a Companhia se instalou em 1549 e permaneceram no país, enquanto instituição, até as últimas décadas do século XVIII (ROSÁRIO; MELO, 2015).

ensinados por professores particulares as novas ciências, difundidas na Europa (VIVEIROS, 2006). Aos indivíduos que não eram escravizados, mas também não constituíam parte da elite, a educação visava a transmitir os valores morais, conhecimentos primários da língua e da aritmética, para ler, escrever e fazer contas, para administrarem as atividades produtivas e conduzirem os escravizados sob orientação dos senhores (GOUVÊA, 2007). O analfabetismo, predominante entre a grande massa de pobres, passou a ser questionado entre as décadas de 1870-80 até cerca de 1930, pois a elite resistia e via com temor a escolarização dos/as mais pobres, pois colocava em risco a *ordem natural* da sociedade (BARROSO FILHO, 2000).

A abolição da escravidão, em 1888, o fim do Império e o início da República em 1889, forçaram a implantação do capitalismo industrial no país (ROMANELLI, 1996), com a substituição do trabalho escravizado para o assalariado, com a nova figura dos imigrantes europeus³¹, e o início da política de embranquecimento da população. Os/as negros/as, antes escravizados/as, passaram a morar nos centros urbanos no que hoje se conhecem como *comunidades* ou, pejorativamente, como *favelas*³² (TENÓRIO, 2009; CÁ, 2018).

A industrialização, entre 1889 e 1930, forçou a promoção da educação profissional no país, concentrada, em sua maioria, aos/às novos/as brancos/as imigrantes que vinham ocupando os postos de trabalho³³ (TENÓRIO, 2009). A escola figurou como adestradora social, pelo controle e doutrina, pois, como tratado na seção e, ao menos na teoria, havia uma política de educação de todos, mas, na prática, voltava-se a mera transmissão de conhecimento por disciplinas e ministrada por profissionais, pagos pelo Estado, a um reduzido número de alunos, localizada nas grandes cidades (BOUFLEUER; PRESTES, 2013).

Tais condições e técnicas de ensino apontavam o objetivo de formar operários e soldados, conforme a função desenvolvida na região onde se encontrava a escola (TENÓRIO, 2009). Na época, iniciaram-se debates sobre os diversos modos de aprender, a depender das circunstâncias dos alunos, pela Pedagogia, que primava por demonstrar que o educar estava além de transmitir

³¹ Conforme Cá (2018, p. 07), “[...] quando se pensava num possível fim da escravidão a ideia de trazer mão-de-obra europeia para o Brasil estava em pauta na política do Estado. Por isso, entre 1890-1914 Brasil recebeu cerca de 2,5 milhões de europeus entre estes números um milhão deles tinham viagens financiadas pelo Estado Brasileiro”.

³² Cardoso (2008 p. 29) aponta que, “[...] na falta de outras opções a população de baixa renda [...] sobe os morros ou ocupa as áreas de mangues e alagados, pouco valorizadas pelo mercado fundiário incipiente, gerando [...] favelas (vilas, mocambos, palafitas, malocas, invasões, baixadas, etc.)”.

³³ Período alavancado pela revolução industrial, esboçado por meio de um novo regimento social em que a escola se mostraria como obrigatória para a garantia da ordem e do progresso (FOUCAULT, 1999).

conteúdos e que deveria contemplar as formas da vida cotidiana, com novas competências para além das disciplinas ministradas (BOUFLEUER; PRESTES, 2013).

A partir de 1930, na Era Vargas, sob o comando de Francisco Campos³⁴, realizou-se a chamada *Reforma Francisco Campos* que, por meio de um conjunto de decretos presidenciais, conferiu organicidade à cultura escolar do ensino e alinhava o país aos países ocidentais mais desenvolvidos da época. Em 1942, com a *Reforma Capanema*, inserida como adendo na primeira, estabeleceu-se o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial de três anos, os quais formavam o Ensino Básico. Criou-se a seriação do currículo, instituiu-se a frequência obrigatória dos/as alunos/as às aulas, impôs-se a avaliação regular discente e reestruturou-se o sistema de inspeção federal do ensino, reformas que permaneceram inalteradas nas quase três décadas seguintes (DALLABRIDA, 2009; KUJAWA; MARTINS; PATIAS, 2020).

Tal reestruturação foi insuficiente com relação às vagas oferecidas e contribuiu para o crescimento dos índices de analfabetismo no país, pois, na segunda metade do século XX, o índice era de 50% entre os indivíduos maiores de quinze anos, enquanto a população total do país estava em 51 milhões, 944 mil e 397 habitantes. Naquele período, 360 municípios do país não tinham nenhuma escola, enquanto as demais existentes apresentavam instalações precárias, sobretudo as da zona rural, onde, em 1950, morava 63,84% da população do país (PAIVA, 1987; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2007).

Esse cenário deu início a um processo de urbanização em busca de novas oportunidades, em detrimento do ensino e da vida rural, preterida em relação à vida e ao ensino urbano (OLIVEIRA; SOUZA, 2013). Entretanto, a partir de 1960, além da atuação estatal, instituições como a Igreja Católica e outros grupos organizados buscavam alfabetizar a população por meio de projetos, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Cruzada ABC (SANTOS, 2014).

O educador Paulo Freire foi um dos expoentes de maior destaque, ao propor uma educação emancipadora, na qual o analfabeto era o sujeito de sua alfabetização³⁵. O método freiriano,

³⁴ Ministro de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1932, o qual tinha poderes amplos e total controle do setor educacional, algo inédito.

³⁵ O método educativo proposto por Paulo Freire visava propiciar ao educando a reflexão de sua realidade e suas potencialidades, bem como, requeria do educador a tarefa de ajudar o indivíduo a se autopromover, adquirindo uma postura consciente e crítica de seus problemas e afastando as concepções nas quais o analfabeto aparecia como ser incapaz (FREIRE, 1996). A experiência do método freiriano foi baseada no existencialismo cristão e no marxismo, aplicado em 1962, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. O resultado foi considerado um sucesso, já que alfabetizou trezentos trabalhadores rurais em apenas quarenta e cinco dias (RAMEH, 2005).

entretanto, foi considerado subversivo e, com o Golpe Militar de 1964, tanto ele quanto as demais ações contra o analfabetismo, como o MCP e o CPC, passaram a ser proibidos, por não aderirem ao regime e serem considerados uma ameaça aos seus postulados. A educação em massa, na concepção do novo regime, poderia ser negativa para o cenário eleitoral, no que se entende por modificar ou orientar a base ideológica nacional. O MEB foi o único que se manteve em funcionamento devido à proteção da Igreja Católica, mas teve de alterar sua orientação teórica, já que, a partir de 1965, passou a integrar oficialmente o regime. Com relação a Cruzada ABC, também passou a fazer parte e atender os interesses do regime, mas, diante de dificuldades financeiras, foi extinta (SANTOS, 2014).

A partir de 1968, o regime ditatorial instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, para monopolizar as iniciativas de educação de jovens e adultos. De 1970 em diante, com relação aos jovens estudantes do Ensino Básico, em reformulação à Reforma Capanema de 1942, adotou-se o 1º grau, com a fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial (DALLABRIDA, 2009; SANTOS, 2014)³⁶. Com relação às disciplinas escolares, a de *Educação Moral e Cívica* tinha o propósito de enaltecer o regime, oferecida aos ensinos primário, ginásial e colegial. Às demais disciplinas, restavam as questões atinentes à nação e à consolidação de atitudes baseadas na moral cristã, tais como, pátria e família patriarcal, sob pena de represálias (OLIVEIRA; SOUZA, 2013).

A partir da década de 1980 começaram as primeiras mobilizações para se instituir uma educação para todos/as, construída a fim de atender as demandas do mercado, garantir a cidadania, e formar indivíduos capazes de viver em um mundo globalizado, o que se positivou após a redemocratização do país em 1985 e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, mas que, na prática, ainda pode carecer de completa efetividade, conforme se verá na seção seguinte.

5 A (IN)SUFICIÊNCIA DAS PREVISÕES NORMATIVAS EDUCACIONAIS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO BRASIL

³⁶ O material didático, produzido para o Mobral, era distribuído, gratuitamente, para alunos/as e educadores/as do Programa. O ambiente rural era reproduzido nas cartilhas, mas, pejorativamente, como lócus do atraso, lugar pacato e com condições de vida atrasada, em detrimento da vida urbana, retratada como superior, espaço de oportunidade e boas condições de vida. Manteve-se o êxodo rural, pelo interesse em mão de obra urbana.

A estrutura educacional atual do Brasil, com relação às disciplinas a serem ministradas, é regulada pela BNCC, estruturada em dez competências gerais, que devem ser pautadas no decorrer da educação básica e que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entende-se como *competência* a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que resolvam demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, com caráter interrelacional das competências no tratamento didático proposto para as etapas da educação (BRASIL, 2018).

As dez competências existentes na BNCC são: (I) Conhecimento; (II) Pensamento Científico, Crítico e Criativo; (III) Repertório Cultural; (IV) Comunicação; (V) Cultura Digital; (VI) Trabalho e Projeto de Vida; (VII) Argumentação; (VIII) Autoconhecimento e Autocuidado; (IX) Empatia e Cooperação; e, (X) Responsabilidade e Cidadania.

A partir dessas competências contidas na BNCC, dialoga-se, especificamente, com relação à competência “X”, de modo que a existência de conhecimentos jurídicos-constitucionais na educação básica pode ser uma das vias de aprimoramento da estrutura curricular e da formação escolar do próprio indivíduo, articulada aos direitos de cidadania (ALVES *et al*, 2020). Pontua-se que não há nenhuma disciplina no currículo escolar das três etapas que trate, especificamente, das noções de cidadania e/ou de conhecimentos jurídicos-constitucionais, entendidos como temas de natureza transversal, em tese, presentes em todas as disciplinas formalmente previstas, mas, isoladamente, inexistente (MARTINEZ, 2013).

Os temas transversais da educação abarcam a prática educacional voltada a compreender a realidade social e os direitos atinentes à vida individual e coletiva, bem como, à participação política, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 23),

Eleger a cidadania como eixo vertebrador [...] implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva [...]. A visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação.

A relação entre a educação e a política é importante para pautar questões jurídico-constitucionais, que envolvem democracia e, por decorrência, cidadania, e devem se apresentar

para a escola assim como se apresentam para a sociedade, já que ambas são indissociáveis, porque a escola está inserida na comunidade, com seus/suas trabalhadores/as, com o poder decisório, e no reconhecimento do aluno/a como cidadão/ã, de modo que (BRASIL, 1998, p. 04-05):

A eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para “passar de ano”, oferece aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida.

Em 2016, apenas com relação ao Ensino Médio (terceira etapa) foi editada a Medida Provisória nº 746, posteriormente, aprovada com algumas mudanças e se tornou a Lei 13.415/2017, que visa a incluir mudanças na estrutura curricular e nas formas de financiá-lo, induzindo, também, que os recursos públicos poderiam ser usados pelo setor privado, quando este puder ofertar alguma formação técnica profissional, sendo este um dos itinerários formativos da nova lei (FERRETI; SILVA, 2017).

Chamou-se de *itinerário formativo* a área de conhecimento na qual o/a estudante pode escolher se aprofundar, dentro de cinco possibilidades, segundo a Lei 13.415/2017, quais sejam, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Entretanto, as redes de ensino têm autonomia para escolher qual itinerário oferecer, utilizando de particularidades e critérios subjetivos para escolha (HABOWSKI; LEITE, 2020).

A carga horária do *novo Ensino Médio* foi um dos fatores chamativos da reforma, pela implantação de um currículo, em tese, flexível, composto por uma etapa geral a todos/as os/as estudantes, de 1.800 horas, que deveria corresponder à BNCC do Ensino Médio, mais 1.200 horas para a flexibilização curricular, distribuídos nos cinco itinerários formativos, a serem postos em funcionamento de acordo com o orçamento das unidades escolares e sua infraestrutura (HABOWSKI; LEITE, 2020). Entretanto, segundo Lopes (2019, p. 64), também é parte visível desse discurso da reforma,

[...] a proposta de que parte da carga horária [...] possa ser realizada à distância, a partir de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação à distância; [...] o menosprezo das condições necessárias para que uma ampla gama de itinerários formativos seja ofertada nas redes de ensino e das dificuldades para que exista uma efetiva articulação entre municípios e estados, de modo a dar conta dessa oferta; os registros altamente conservadores, para dizer o mínimo, que têm ganhado ressonância na sociedade brasileira, querendo retomar, de forma ambivalente, uma noção de escola ao mesmo tempo neutra em seus conteúdos e não neutra na defesa dos valores de certa concepção de família e nação brasileiras.

Nesse sentido, os itinerários formativos, na prática, não conseguem ser cumpridos em sua integralidade pelas escolas, que, sobretudo pelas dificuldades financeiras e capacidade precária de implementar as orientações curriculares oficiais, não podem colocar em prática todos. Na prática, o currículo oficial toma feição e enfoque prescritivo, porque o meio educacional, segundo Lopes (2004, p. 111) se mostra “refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar”. Atualmente, o *novo Ensino Médio* foi suspenso pela Portaria nº 627/2023³⁷ e, no momento em que este artigo científico foi finalizado, os Ensinos Fundamental e Médio permanecem inalterados com relação à sua estrutura curricular.

Apontam-se dados que revelam a situação educacional de aprendizado dos/as jovens acerca de conhecimentos jurídico-constitucionais com a atual estrutura curricular, tais como que na eleição presencial de 2018, segundo o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef), 63% do público de 13 e 14 anos, não sabia o que são eleições diretas, incidência também presente entre 43% dos que responderam e tinham entre 15 e 19 anos. A mesma pesquisa revelou que 49% do total desses/as adolescentes, na extensão das duas faixas etárias, não sabem o que fazem os representantes dos poderes legislativo e executivo e 59% não tinham conhecimento algum sobre a gestão do orçamento do seu próprio município (BRAGA, 2018).

Em pesquisa/as realizada no ano de 2021, pré-eleições gerais de 2022, pelo Observatório da Juventude na Ibero-América, da Fundação SM, em parceria com pesquisadores de três universidades públicas do Rio de Janeiro (UFF, UniRio e UERJ), com jovens brasileiros entre 15 e 29 anos, constatou-se que 82% não confiam nos partidos políticos, 80% no Congresso Nacional, 69% no governo e 63% na Presidência da República. A falta de confiança nas instituições políticas também reflete em uma baixa participação quando o assunto é o voto. Do total de entrevistados/as, 39% afirmaram que não votaram nas últimas eleições e 72% disseram que nem mesmo conversaram sobre temas políticos (BRENNER *et al*, 2021).

Ao analisar outro paralelo, com dados da Agência Senado e do Instituto Não Aceito Corrupção (Inac), respectivamente, no ano de 2022, somente 18% dos/as brasileiros/as têm alto

³⁷ A Portaria suspendeu o cronograma pelo prazo de 60 dias, contados a partir do término da consulta pública promovida pelo MEC acerca do novo Ensino Médio, notadamente com relação aos prazos relacionados nos artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria 521/2021, que operacionalizava a reforma.

interesse em política e 55% desconhecem a existência de canais para denúncia de casos de corrupção ou extorsão (AGÊNCIA SENADO; LESSA, 2022). Esses dados concatenados demonstram a insuficiência da Competência “X” da BNCC, pois insuficiente a facilitação ao acesso e a aprendizagem desse tipo de conhecimento jurídico-constitucional.

Atualmente, o ensino jurídico volta-se ao ambiente universitário das faculdades de Direito, e os meios pelos quais o indivíduo pode fazer uso na vida cidadã não são, amplamente, difundidos pela escola, como se depreende dos dados supramencionados, tanto pela falta de capacitação profissional dos/as docentes, quanto por questões políticas latentes que inviabilizam uma educação emancipadora (FREIRE, 1996).

Tal problema converge com questões estruturais de desigualdades sociais, nas quais o exercício da cidadania e da prática educacional inclusiva esbarram, assim como nas *barreiras de conscientização*³⁸, prejudiciais à consolidação de direitos e do exercício pleno da democracia (FREIRE, 1996). As noções de Direito são, plenamente, possíveis de serem mais bem abordadas, assim como ocorrem com outras áreas, e contribuiriam para uma formação mais completa, consoante Martinez (2013, p. 02),

Por que não se apresentar o mundo jurídico ao jovem brasileiro assim como se faz há décadas com relação aos mundos da medicina (aulas de biologia e química) e da engenharia (aulas de física e matemática)? Noções de cidadania plena podem ser introduzidas na grade [...] sem que nenhuma perda de qualidade advenha deste fato. Ao contrário, o aluno teria contato com uma ciência (Direito) que, na pior das hipóteses, o ensinaria a ser um cidadão muito mais bem preparado para a vida.

O acesso ao conhecimento jurídico-constitucional no ensino básico seria de relevante importância aos/às jovens educandos/as, no sentido de viabilizar o exercício da cidadania e instruí-los/as para as situações rotineiras que envolvem o Direito, além de contribuir para o crescimento intelectual, incentivando-os/as à luta pela justiça (DIAS; OLIVEIRA, 2015). No ponto da facilidade do acesso à justiça, pode-se considerar o Estado como um dos próprios obstáculos a ela e à plenitude democrática, já que, segundo Silva (2006, p. 16) a inexistência da disciplina afeta, sobretudo, as classes mais pobres, pois “[...] a realidade é que o rico pode eliminar a sua ignorância assegurando-se de serviços de consultores jurídicos, enquanto ela paralisa o pobre no exercício de seus direitos, quando não o coloca francamente à mercê de baixas especulações profissionais”.

³⁸ Condições materiais políticas e ideológicas difíceis de superar na transformação do mundo e que requerem o esforço de conhecimento crítico dos obstáculos (FREIRE, 1996).

A proposta em destaque, que incluiria o Ensino Jurídico-constitucional no Ensino Básico enquanto disciplina formal, amparada, também, no princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, garantidos pela Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 206, II³⁹, consoante Brandão e Coelho (2011, p. 29) não pretende “[...] tornar o cidadão um bacharel em Direito, mas sim, deixá-lo consciente de que, nas situações em que seus direitos forem violados, ele possa ter a necessária informação para agir em defesa dos mesmos”.

Essa/as proposta/as que viabilizaria a cidadania plena/as abordaria os desdobramentos da cidadania em sentido *lato*, isto é, inclusive os novos tipos de cidadania que emergem no mundo atual, tais como, com relação ao *ciberespaço*, o que, inclusive, fortaleceria a competência “V” da BNCC, voltada à cultura digital, viabilizando a *cibercidadania*, que pressupõe que os indivíduos utilizem a internet ativamente como sujeitos políticos do *ciberespaço* e que passem a buscar soluções edificantes para os problemas que emergem na sociedade, usando a internet para pautar tais questões (NEVES, 2010; PATROCÍNIO, 2003).

No Brasil há, atualmente, dois projetos de Emenda à Constituição (PEC), em tramitação no Congresso Nacional, que visam à inclusão do acesso à internet (PEC 8/2020) e a previsão da inclusão digital (PEC 47/2021), ambas no artigo 5º da CF/1988, figurando como direito fundamental. Entretanto, ainda que sejam aprovadas, podem não ser suficientes, isoladamente, para contribuir no fortalecimento/aprimoramento do ensino dos conhecimentos jurídico-constitucionais no Ensino Básico, e, conseqüentemente, refletirem na participação cidadã nos processos decisivos neste mundo digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual ideia de cidadania tem papel diferente do que se tinha na era *ante Christum natum*⁴⁰; no Império Romano; nos séculos XVII e XVIII, com as Revoluções Inglesa e Francesa, respectivamente; ou, ainda, no século XX, na DUDH, pois, atualmente, se volta à relação entre indivíduo e Estado, na preocupação daquele com este, e na forma que este permite que aquele participe de suas deliberações. Além disso, o acesso à cidadania vincula-se, pois, ao direito à

³⁹ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

⁴⁰ Antes do nascimento de Cristo.

educação e suas perspectivas de efetividade, já que, por meio dele, pode ser alcançado o aprimoramento do Estado.

Nesse sentido, estando uma interligada a outra, de um lado, a cidadania se mostra um horizonte para o qual diversos estudos, projetos e movimentos sociais apontam para lutar por uma educação pública de qualidade, e que sirva, sobretudo, aos interesses das camadas populares e, de outro, urge reafirmar uma educação que prime pela construção de uma cidadania ativa – na qual os/as cidadãos/ãs participam como sujeitos/as aptos/as a decidirem as políticas que os/as afetam – o que se revela como um direito emergente da sociedade global.

Ao partir dessa ideia de que uma está interligada a outra, tal como visto na primeira seção, o estudo se dedicou, na segunda seção, a refletir a cidadania no contexto educativo brasileiro, a partir da independência nacional, trazendo as previsões constitucionais de 1824 a 1988. Na sequência, a terceira seção, abordou o processo de escolarização do Brasil, da Colônia à República Federativa. A última seção cotejou se a atual estrutura da Base Nacional Comum Curricular é apta a desenvolver competências e habilidades para o exercício da cidadania.

Isso porque, no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o início da discussão sobre a LDB, começaram a existir, de forma cada vez mais acentuada, discussões sobre o que deveria ser um currículo para a Educação Básica e que este abarcasse, formalmente, os objetivos e fundamentos da República Federativa do Brasil. De lá para cá, ascendeu uma série de debates, ações e movimentos em torno da necessidade de um currículo comum nacional, o que se assentou por meio da Base Nacional Comum Curricular.

Para tanto, o problema que se pretendeu responder é em que medida as previsões normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, a Competência “X” – Responsabilidade e Cidadania, eram suficientes para que os/as Estudantes do Ensino Básico adquiram conhecimentos jurídico-constitucionais e desenvolvam as competências e habilidades pautadas em princípios básicos para o exercício da cidadania. A hipótese era de que podia ser insuficiente, já que os dados de órgãos nacionais e internacionais apontavam que as previsões da BNCC não são, totalmente, suficientes para que os/as Estudantes do Ensino Fundamental e Médio adquiram conhecimentos jurídico-constitucionais e sobre os princípios básicos para o exercício da cidadania, o que poderia inviabilizar o desenvolvimento de competências e habilidades satisfativas para que os/as Estudantes sejam futuros/as agentes da construção de uma sociedade justa e solidária.

A esse respeito, analisando perfunctoriamente tais dados que se encontram na última seção, a competência “X” da BNCC não está sendo formalmente cumprida, o que aponta para a necessidade de sua reformulação, de maneira tal que, por meio dela, seja criada uma disciplina escolar no Ensino Básico que a abarque de forma suficiente. Tal disciplina, poderia abranger, ainda em maior nível, as populações mais pobres e seu acesso à justiça, o que deve ser analisado por parte do Estado, um dos responsáveis por não possibilitar que o exercício cidadão ocorra, já que inexistente o repasse dessas informações de forma pontual, isolada e objetiva.

Nesse aspecto, deve-se reconhecer a insuficiência na concretização do direito à educação pelo Estado Brasileiro, pois negar a instrução e a formação, em sua totalidade, é um dos motivos do aprofundamento de diversas desigualdades, pois, se educar é incluir, aos/às excluídos/as, sobra ficarem à margem da sociedade enquanto cidadão, tal como, historicamente, já ocorreu no país.

Enquanto instrumento de preparação para o exercício da cidadania e para a vida democrática, a inclusão nos Ensinos Fundamental e Médio, do estudo pontual de conhecimentos jurídicos-constitucionais, se mostra de alta relevância para a comunidade acadêmica, a qual deve estar vigilante aos anseios, ainda que ocultos ou desconhecidos, da comunidade em geral, que, rotineiramente, é relegada a segundo plano pela falta de conhecimento dos direitos que a ela deveriam ser inerentes. Isto é, o ensinamento das principais estruturas jurídicas, políticas, constitucionais e, até mesmo, dos direitos das crianças e dos/as adolescentes, bem como, dos indivíduos enquanto consumidores, viabilizaria o acesso à Justiça, inclusive, de modo a garantir o pleno direito do conhecimento da realidade institucional do país, reduzindo a *síndrome de baixa confiança na política*⁴¹.

Compreender as prerrogativas e obrigações enquanto cidadãos é, portanto, meio necessário para a consolidação, inclusive, da democracia, sob risco de negar-se o próprio *animus* da Constituição Federal de 1988 e, de certa forma, aceitar a permanência do poder oligárquico a quem já está neste vínculo social, ainda que se reconheça que o projeto político democrático foi idealizado em sociedades menos complexas que a de hoje, que impõe aos indivíduos exercer todos os desdobramentos do *ser cidadão*.

REFERÊNCIAS

⁴¹ Conceito que inclui tanto a confiança em políticos ou autoridades, quanto nas instituições políticas e no desempenho do regime, bem como na crença ou apoio aos princípios democráticos, sendo este o tipo de apoio mais difuso (NORRIS, 1999).

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BALEEIRO, Aliomar; SOBRINHO, Barbosa Lima. **Constituições Brasileiras: 1946**. Brasília, DF: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BARROSO FILHO, Geraldo. Universalização da Escola Pública do “Para que?” ao “Quanto?”. **Revista Contexto & Educação**, n. 59, p. 07-20, 2000. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1229/981>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da Democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOUFLEUER, Jose Pedro; PRESTES, Rosane Mürmann. A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 02, p. 240-249, 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198125822013000200012&lng=pt&rm=iso. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRAGA, Lucas. Pesquisa mostra desconhecimento sobre política entre jovens. **OPOVO**, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/politica/2018/08/pesquisa-mostra-desconhecimento-sobre-politica-entre-jovens.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRANDÃO, Vinícius Paluzzy; COELHO, Melissa Meira. Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania. **Revista Online Fadivale**, ano 4, n. 7, 2011. Disponível em: <http://www.fadivale.com.br/revistaonline/revistas/2011/Artigo%20Vinicius.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 627/2023.** 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRENNER, Ana Karina; SILVA, Ana Beatriz Pinheiro e; LEVY, Anna Peregrino; PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; LIMA, Evelyn de Souza; PERES, João Pedro da Silva; PRATA, Juliana de Moraes; PEREIRA, Maria Pereira; FARAH NETO, Miguel; PEREGRINO, Mônica; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; NOVAES, Regina; PENSO, Viviane. **Pesquisa juventudes no Brasil 2021.** Água Branca: Fundação SM, 2021. Disponível em: <https://redgesm.sharepoint.com/:b/s/WebsFundacinSM/ERAHRJ5w8KpKluHjuJhqa4sBAwlp1Ur2f3-d3SPWmVfD-A?e=fg2BSH>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CÁ, Glória Augusto. Teorias de embranquecimento no Brasil: últimas décadas de século XIX e Início do século XX (1870-1930). **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1284>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARDOSO, Adauto Lucio. Contextualização/caracterização. *In: BRASIL, Política habitacional e integração urbana de assentamentos precários: parâmetros conceituais, técnicos e metodológicos*. Ministério das Cidades, 2008. p.13-45. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNH/ArquivosZIP/PH e Integracao de Ass Prec.rar>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Osmar Fávero (org.). 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

COELHO, Luiz Claudio Araújo. **A educação nas Constituições Brasileiras**. Fortaleza: Centro Universitário 7 de Setembro, 2010. Disponível em: https://www.uni7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/aeducacaonasconstituicoesbrasileiras.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial. *In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (orgs.). Fundamentos históricos da educação no Brasil*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. **Revista Perspectivas**, São Paulo, n. 22, p. 41-59, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087/1709>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DAHL, Robert Alan. **Sobre a democracia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822009000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2024.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DIAS, Luciano Souto; OLIVEIRA, Leonil Bicalho de. Acesso à educação jurídica: pela inclusão do ensino jurídico na grade curricular do ensino regular. **Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos**, v. 8, n. 1, p. 03–20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/constituicaoegarantiadedireitos/article/view/8159>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de Ruth M Klaus. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2012.

FERRETI, Celso; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIDINI, Rafael. MORMUL, Najla Mehanna. Revolução agrícola neolítica e o surgimento do Estado classista: breve construção histórica. **Revista de Ciências do Estado**. Belo Horizonte: v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revice/article/view/e19725/17736>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 14, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4467>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Política do novo Ensino Médio no Brasil: Compreensões acerca dos itinerários formativos. In: SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 1., 2020, Cerro Largo. **Anais [...]**. Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14389>. Acesso em: 10 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1940/2000**. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

JACCOUD, Luciana; CARDOSO JR., José Celso. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, Luciana. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005.

KRAUSS, Heleneida. **Um pouco de mim**: Educação na Pré-História. Rio de Janeiro: 2010.

KUJAWA, Débora Rita; MARTINS, Amilton Rodrigo de Quadros; PATIAS, Naiana Dapieve. Evolução histórica da educação e da escola no Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, v. 33, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/37574>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LEISTER, Margareth. A polis ateniense. **Revista Mestrado em Direito**. ano 6, n. 1, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistamestradoemdireito/2006/vol6/no1/1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LESSA, Henrique. 55% dos brasileiros desconhecem canais de denúncia de corrupção, diz pesquisa. **CORREIO BRAZILIENSE**, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/08/5032030-55-dos-brasileiros-desconhecem-canais-de-denuncia-de-corrupcao-diz-pesquisa.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LIMA, Caroline Alves de Souza. Revoluções burguesas: contribuições para a conquista da cidadania e dos direitos fundamentais. **Unisul de Fato e de Direito**, ano 7, n. 12, 2016. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/U_Fato_Direito/article/view/3588. Acesso em: 10 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/#>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LUIZ, Lindomar Teixeira. A origem e evolução da Cidadania. **Colloquium Humanarum**, v. 4, n.1, p. 91-104, 2007. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/226/607>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINEZ, André Almeida Rodrigues. O ensino da cidadania nas escolas brasileiras. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 18, n. 3616, 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/24507/o-ensino-da-cidadania-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MEDINA, Ivani de Araujo. **Jesus Cristo - um presente dos gregos**. 2009. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/jcgrego.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055005/html/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no Império (Paraná província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.), **Pesquisa em história da educação**: Perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

NETO, José Guida. A Cristianização do Império Romano e o direito. **Thesis**, São Paulo, ano 7, n. 16, p. 01-12, 2011. Disponível em: http://www.cantareira.br/thesis2/ed_16/1_guida.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

NEVES, Bárbara Barbosa. Cidadania Digital? Das cidades digitais a Barack Obama. Uma abordagem crítica. **Revista Cidadania Digital**, p. 143-188, 2010. Disponível em: <https://bbneves.com/wp-content/uploads/2010/02/Cidadania-Digital.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NORRIS, Pippa. **Critical citizens**: global support for democratic governance. New York: Oxford University Press, 1999.

OLIVEIRA, Letícia Borges de; SOUZA, Sauloéber Társio de. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 7, n. 13, p. 12-37, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45617>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74. 1999. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_de_1988.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PATROCÍNIO, Tomás. Educação e Cidadania global. In: GOUVEIA, L. B. **Cidades e Regiões Digitais**: Impacte nas cidades e nas pessoas. Porto: Fundação Fernando Pessoa, p. 15-40, 2003.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araujo. Reexaminado a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSK, Iria (org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sobre diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

QUIRINO, Célia Galvão. Constituições Brasileiras e Cidadania. In: **A constituição da República**: 1891. São Paulo: Ática, 1987.

RAMEH, Letícia. Método Paulo Freire: Uma contribuição para a história da educação brasileira. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais [...]**. Recife: Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, 2005. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o/Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 10 jan. 2024.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A evolução do conceito de cidadania. Taubaté, **Ciências Humanas**, n. 2, v. 7, p. 17-23, 2001. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-evoluao-do-conceito-de-cidadania>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RIBEIRO, Marlene. Trajetória da educação liberal: alguns traçados. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 9, p. 155-184, 1997. Disponível em:

<https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/download/6312/5517>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROBERTS, J. W. **The City of Sokrates**. 2a. ed. Londres/ Nova York: Routledge, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSA, Augusto Pereira da; ZINGANO, Ester Miriane. Pré-história: Educação para sobrevivência. **Revista Maiêutica**, ano 1, n. 1, 2013. Disponível em: http://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/ART_EaD/article/view/314/58. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 61, p. 379–389, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAHLINS, Marshall. **Economía de la Edad de Piedra**. Madrid: Akal, 1987.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. Mobral: A Representação Ideológica do Regime Militar nas Entrelinhas da Alfabetização de Adultos. **Revista Crítica Histórica**, v. 5, n. 10, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2961>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SENADO NOTÍCIAS. **Falta conhecimento do eleitor sobre o sistema político, aponta DataSenado**, 2022. Brasília: Agência Senado, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/17/falta-conhecimento-do-eleitor-sobre-o-sistema-politico-aponta-datasenado>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, Carolina Thadeu Mello da. A Construção da cidadania no Brasil: Histórico, desafios e caminhos. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/12873>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUZA, Ady Arlene Amorim de; SOUZA, Clinio Jorge de. Da Pré-História à Pós-Escrita. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/480>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas Constituições brasileiras, 2014. Disponível em: <https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/144779190/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos – uma releitura. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 08, n. 92, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1902>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

WOLF, Francis. Nascimento da razão: origem da crise. *In*: NOVAES, Adauto (Org.) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.