



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Anais, Volume XVI, n. 1, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 1

Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional

História da educação e documentos oficiais: o que dizem sobre a cidadania no Brasil?

History of education and official documents: what do they say about citizenship in Brazilian?

Janaina Andretta Dieder, Eduardo Gabriel Sebastiany, Gustavo Roesse Sanfelice

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.01.08>

Recebido em: 30/06/2022

Aprovado em: 01/09/2022

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



História da educação e documentos oficiais: o que dizem sobre a cidadania no Brasil?

History of education and official documents: what do they say about citizenship in Brazilian?

RESUMO

A cidadania no espaço escolar se torna um tema relevante na medida em que temos uma Constituição que é considerada como “constituição cidadã”, balizando as normas que conduzem o Estado brasileiro. Nesse sentido, esse estudo busca analisar a história da educação brasileira e sua vinculação com a cidadania, bem como o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira no que diz respeito à cidadania. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que discute e apresenta o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania na escola: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Fica evidente a prevalência da cidadania em todos os documentos que regem a educação nacional. Cabe ressaltar que apesar de as responsabilidades estarem definidas, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil, dificultando a prática real do que se encontra nos documentos.

Palavras-chave: Escola. Educação nacional. Cidadão..

ABSTRACT

The citizenship in the school environment becomes a relevant topic as we have a Constitution that is considered as a “citizen constitution”, marking the norms that guide the Brazilian State. In this sense, this study aims to analyze the history of Brazilian education and its link with citizenship, as well as what the official documents that govern Brazilian education regarding citizenship point out. This study is a bibliographic review that discuss and presents what the following Brazilian documents bring in relation to the development of citizenship at school: Law of Guidelines and Bases (LDB), National Education Plan (PNE), National Curriculum Guidelines (DCN), and National Guidelines on Human Rights Education (DNEDH). The prevalence of citizenship is evident in all documents governing national education. It should be noted that despite the responsibilities being defined, there are still no rules of federative cooperation sufficiently regulated. It results in a discontinuity of policies, scarcity of resources, disarticulation of programs, among other problems that have been occurring for some time in Brazil, making it difficult to actual practice what is found in the documents.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Keywords: Citizenship. School. Brazilian Education..

INTRODUÇÃO

A cidadania no espaço escolar se torna um tema relevante na medida em que temos uma Constituição que é considerada como “constituição cidadã”, balizando as normas que conduzem o Estado brasileiro. Para compreendermos a escola e o sistema educacional que temos hoje é fundamental refletir sobre os documentos existentes e como a cidadania é apontada por eles. Dessa forma, torna-se imprescindível apresentar alguns pontos históricos que caracterizam a formação da escola no Brasil.

Nesse sentido, esse estudo busca analisar a história da educação brasileira e sua vinculação com a cidadania, assim como o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira no que diz respeito à cidadania. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que discute e apresenta o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania na escola: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

História da Educação Brasileira

Compreender a escola e o sistema educacional que temos hoje é fundamental para refletir sobre os documentos existentes e como a cidadania é apontada por eles. Dessa forma, torna-se imprescindível apresentar alguns pontos históricos que caracterizam a formação da escola no Brasil. Para isso, tomarei como base dois livros: “Filosofia e História da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula”, de Ghiraldelli Júnior (2009) e “A escola pública no Brasil: história e historiografia”, de Lombardi, Saviani e Nascimento (2005).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Durante o período da Colônia a educação escolar passou por três fases: de dominação dos Jesuítas, os quais desempenharam forte influência sobre a sociedade e a elite; a das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, sobretudo a partir da expulsão dos Jesuítas do Brasil de Portugal em 1759, surgindo, assim, o esboço inicial do ensino público, isto é, “ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto noção que se articulava ao Estado, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 4); e a época de D. João VI no Brasil (1808-21), quando então o Brasil foi sede do império Português e o ensino começou a se modificar mais fortemente, dessa forma, “inúmeros cursos, tanto profissionalizante em nível médio quanto em nível superior, bem como militares, foram criados para fazer do local algo realmente parecido com uma corte”, surgiram cursos de cirurgia e medicina (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 5).

De acordo com Carvalho (2005), o período pós-pombalino da história da escola brasileira é caracterizado por um grande vazio.

Esse vazio de meio século separa dois tempos: o de uma sociedade Colonial unificada pela ação pacificadora e heroica dos Jesuítas e o de uma nação independente de que a transferência da corte portuguesa para a terra brasileira com seu séquito de missões em instituições comerciais, artísticas e científicas, é o prenúncio ilustrado e moderno (CARVALHO, 2005, p. 46).

A autora aponta que a produção historiográfica sobre educação que guardam às reformas pombalinas o papel de marco zero da história da escola no Brasil, faz com que todo o “peso das tradições políticas, religiosas e administrativas de *governo das almas* consolidadas perante o regime de Padroado” e herdado da sociedade colonial pelo país independente é obscurecido (CARVALHO, 2005, p. 51, grifo da autora). A autora questiona então se essa “herança não teria permanecido atuante nas representações de ‘sociedade harmoniosa’, de ‘vida civilizada’ e do ‘cidadão’ que vão nortear as práticas dos agentes envolvidos no processo de institucionalização da escola no país independente” (CARVALHO, 2005, p. 51). Para ela, talvez seja pertinente “pensar que, nessa sociedade escravocrata e católica, falar em “cidadão” é repor uma concepção de cidadania definida como sujeição e subordinação a uma posição na hierarquia” (CARVALHO, 2005, p. 51).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Após a independência foi criada a Constituição de 1824 que compreendia um tópico específico em relação à educação. Contudo, o “aparato institucional de ensino existente era carente de qualquer vínculo com o mundo prático e/ou com a formação científica. E, é claro, mais voltado para os jovens do que para as crianças” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 6). Para Carvalho (2005, p. 51), esse processo de independência política requer também um questionamento das práticas dos processos que vão gradualmente tomando essa escola de um formato institucional apropriado a novas funções em uma nova ordem política: “de uma instituição destinada a ser percurso obrigatório de todo cidadão, modelando-lhe os comportamentos e transmitindo-lhes o conjunto de saberes e convicções reputados necessários à vida em uma sociedade ‘harmoniosa’ e ‘civilizada’.”

Outro ponto marcante deste período e, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), decepcionante, do ensino no Império foi a reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Assim, o Império “tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames. Característica que permaneceu durante a Primeira República e deixou seus resquícios até hoje” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 8). Ele ainda contribui:

Não foram poucas as características negativas em relação ao ensino brasileiro que vieram a se tornar grandes problemas depois, que se fixaram a partir dos anos de Colônia e Império. Tais características, salvo em um caso ou outro, permaneceram durante muitos anos com as marcas do que poderíamos chamar de problemas da educação no Brasil (ibidem, p. 8).

Ponderando sobre o período a nível global, António Nóvoa (2013) afirma que a escola é fruto de um processo histórico e atinge a sua forma definitiva na segunda metade do século XIX. Neste momento, quando se falava em escola, já se referia ao modelo escolar que se tornou dominante no mundo: “*enseñar a muchos como si fuera uno solo*” (NÓVOA, 2013, p. 29, grifo do autor). Juntamente a esse modelo, a abertura da escola a todos os grupos sociais e a imposição da escola obrigatória ao longo do século XIX tornou a instituição escolar “como una referencia central de la *civilización* y del *progreso*” (NÓVOA, 2013, p. 29, grifo do autor). Além disso, a escola será “uno de los instrumentos principales para forjar una solidaridad nacional, en el marco de la invención de una ciudadanía que se establece en el plan del Estado-nación y que sirve de justificación para una política de homogeneización cultural” (NÓVOA, 2013, p. 29, grifo do autor).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



No Brasil, durante a Primeira República (1889-1930) tivemos movimentos conhecidos como entusiasmo pela educação, que solicitava abertura de escolas, e o otimismo pedagógico, que se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. “Tais movimentos se alternaram em alguns momentos e se somaram durante a Primeira República” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 10). Na década de 1920, após o fim da Primeira Guerra Mundial, ocorreu a “emergência dos Estados Unidos da América como potência mundial, tomando o posto até então ocupado pela Inglaterra no cenário internacional” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 11). Dessa forma, passamos também a ler livros de autores norte-americanos, bem como os europeus em geral.

Durante a Segunda República (1930-1937) ocorreu a reforma Francisco Campos, que criou o Conselho Nacional de Educação e determinou itens regulamentando e constituindo o ensino superior no Brasil, o chamado regime universitário. O Manifesto de 1932, pioneiro da educação nova, estabeleceu dois tipos de escolas: a primeira escola, tradicional, voltada para a satisfação de interesses classistas, teria a educação como um privilégio fornecido pela “condição econômica e social do indivíduo”, enquanto a segunda, a “escola socializada” adotaria uma educação a partir de um “caráter biológico”, na medida em que “reconheceria para todo e qualquer indivíduo o direito de ser educado até onde as suas “aptidões naturais” permitissem, “independente de razões de ordem econômica e social”.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 25).

O Manifesto, cuja educação estava fundamentada no trabalho, acreditava que este era “sempre a maior escola de formação da personalidade moral”, e deveria ser visto como “o único método suscetível para se fazer homens cultivados e úteis sobre todos os aspectos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 26). Em vista disso, a educação tendia mais a adaptar a “escola do trabalho” aos moldes da “escola profissionalizante” do que continuar na ideia da “escola única” apoiada em interesses da criança no seu desenvolvimento “de dentro para fora” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 29).

Nos anos 1930, a nova filosofia da educação implantada por Anísio Teixeira estava fundamentada sobre dois pilares básicos: a escola precisaria capacitar técnicos (“homens capazes de se integrar rapidamente na civilização baseada na ciência e na tecnologia”); a escola teria que educar para a democracia, para a formação do cidadão, e “caminharia no sentido de colocar as pessoas das mais diversas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 34).

A educação na constituinte de 1933-34, os traços do ideário liberal ficavam claros, conforme o autor:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



"Educação Nacional" deveria ser "democrática, humana e geral, leiga e gratuita". Por democrática o documento entendia a educação "destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades de ordem educacional limitadas tão-somente pelas suas diferentes capacidades". Por humana, o documento falava na educação "destinada à formação integral do homem e do cidadão". E a educação deveria ser "geral, leiga e gratuita" para que não houvesse possibilidade de "restrição ou diversificação" entre os educandos de "ordem social, doutrinária, religiosa ou econômica" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 58).

Em contrapartida, o Estado Novo (1937-1945) praticamente abandonou sua responsabilidade para com a educação pública através de sua legislação máxima, adotando somente um papel subsidiário em relação ao ensino. A Lei de 1934 que definiu a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituída por um documento que desobrigou o Estado de conservar e ampliar o ensino público. "A legislação foi bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural os dirigentes dos dirigidos" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 70).

Na Quarta República (1945-1964) houve a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conhecida como Lei n. 4.024/61, assegurou a "igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e particulares", o que garantia que as verbas públicas "poderiam ser criadas para rede particular de ensino em todos os graus". A Lei, que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou ficando 13 anos no congresso, sendo "aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o parlamento não soube perceber" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 84).

Em 1962 veio a público o Plano Nacional de Educação, um instrumento claro e concreto de objetivos que deveriam ser alcançados em 8 anos, através de metas quantitativas e qualitativas. Além disso, o plano atribuiu ao governo federal o dever de investir pelo menos 12% dos recursos dos impostos recolhidos pela União para a educação. Apesar de ser um avanço na educação nacional, "o PNE foi extinto duas semanas após o movimento de 1964 que retirou Jango da presidência" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 92).

No final da década de 50 e início da década de 60 o Brasil deixou de ser essencialmente rural, surgindo, assim, alguns questionamentos por parte de intelectuais, que impulsionaram uma série de movimentos sociais, políticos e culturais no início dos anos 60. Nesse momento Paulo Freire se tornou o protagonista de uma ação. Seguidor do ideário do escolanovismo, Paulo Freire trabalhou com essas ideias de forma original, criando um pensamento pedagógico novo aqui no Brasil, que "se espalhou como uma pedagogia para os movimentos populares do terceiro mundo" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 93).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Depois, o trabalho de Freire ganhou um status de filosofia da educação e se transformou em “um ideário pedagógico para os professores lidarem com diferenças de gênero, diferenças e divergências culturais, de etnias etc.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 93). Com isso, “[...] Os primeiros textos de Paulo Freire criticavam a "educação verbalista", o "ensino baseado na memorização" e o "bacharelismo" [...] e pregavam uma "educação voltada para a vida", para os problemas circunstanciais” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 95). Assim, a comunidade permaneceu como ponto de partida e ponto de chegada e todo esse processo recebeu a denominação de conscientização.

O Regime militar (1964-1985) foi um período autoritário que se pautou em termos educacionais

pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério por meio de abundante, e não raro confusa, legislação educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 99 e 100).

Como exemplo desse descompasso observado na política educacional, temos as reformas no ensino universitário (lei n. 5.540/68) e do ensino médio (lei n. 5.692/71). O ensino médio teria que acolher à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário continuaria reservado às elites. Além disso, o ensino secundário deveria abandonar suas características de “educação "propriamente humanistas" e ganhar conteúdos com "elementos práticos". [...] Advogada-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos declarados de contenção das aspirações ao ensino superior” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 101). De acordo com o autor

As Reformas do ensino foram elaboradas durante o primeiro período, implantadas praticamente no segundo e evidenciadas como desastrosas no terceiro. Ao governo civil pós-ditadura (Presidente José Sarney), restou apenas a triste herança de um sistema educacional destruído pela atrocidade de uma selva legislativa que, em parte, tornou determinados setores do ensino comprometidos com a ineficácia e a falta de direção até os dias atuais, no início do Século XXI (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 102).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



No Ensino Médio, a Lei n. 5.692/71 veio exatamente colocar em prática a profissionalização para o ensino secundário. Dentre seus objetivos, estava a necessidade de "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 113), não muito distante do que encontramos nos documentos atuais, como a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, que tem por finalidade "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2015, p. 9).

É importante ressaltar que os colégios particulares, preocupados em atender os interesses da sua clientela, isto é, em garantir o acesso às faculdades e universidades, "desconsideraram (por meio de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutica ao ensino superior". Em contrapartida, as escolas públicas, "obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 114).

Saímos do regime autoritário gerado pelo golpe de 1964 em 1985. A partir de então, a distribuição de cargos em ministérios para garantir base no Congresso e na sociedade marcou a Nova República. Não obstante, o Ministério da Educação (MEC) foi "marcado de modo drástico por essa política pouco produtiva em relação ao bem comum, o MEC viveu quase todo o período entre 1985 e 2008 como um ministério sem rosto próprio e sob a regra da descontinuidade de ações" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 168). E, nessa distribuição de funções, o ministério da Educação e Cultura acabou caindo nas mãos das forças um tanto mais conservadoras da Nova República. Portanto, diferentemente do que se esperava, a partir de 1985 tivemos um período de inércia nas discussões acerca de políticas educacionais.

No âmbito Estadual, começaram a acontecer descontinuidades de ações nas secretarias de educação. Desde então,

estamos assistindo a uma prática muito semelhante em cada estado: cada secretário da educação que toma posse tem mais o desejo de reinventar a roda - a sua roda - do que aproveitar as rodas existentes para que a carruagem continue seguindo o caminho. O mesmo passou a ocorrer nos municípios (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 169).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Mais pra frente, entre 1989 e 1996, os “agentes sociais preocupados com a educação brasileira acreditaram nas chances que uma nova LDB poderia trazer para nossa educação” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 170). Por outro lado, as experiências produzidas em governos estaduais e municipais, mencionadas acima, foram finalizadas e perderam a continuidade, e nunca foram utilizadas pelo MEC, que poderia ter aproveitado como exemplos a serem estimulados. Concomitantemente a isso, a “deterioração salarial da profissão de professor continuou [...] a ideia básica era fugir do trabalho no ensino básico. [...] Havia mais gente falando sobre a educação do que fazendo educação. E muito do que falavam era inútil” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 170).

Nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza ficou à frente do MEC. Sobre isso,

a maior parte dos analistas concorda em destacar na gestão de Paulo Renato os seguintes programas e ações: 1) quanto à política educacional - promoveu e garantiu verbas para a educação, bem como sistemas de avaliação; 2) quanto à pedagogia: os parâmetros curriculares para o ensino fundamental, médio e para a educação ambiental (PCNs); as referências para a educação indígena infantil; as diretrizes curriculares nacionais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 173).

Apesar desses destaques positivos, em 2001 o Brasil foi o último colocado no exame que avaliou a capacidade de leitura dos jovens brasileiro, ao lado de outros 31 países.

Concluindo sobre a história da educação, que segue até os dias de hoje, Nóvoa (2013) cita em seu texto David Hamilton, que em seu clássico trabalho que apresenta as fases dessa história, *Towards a theory of schooling*, conclui que: em plano internacional a escola foi concebida pelo cristianismo e desenvolvida pelo capitalismo. Fato que deve ser refletido e ecoa também sobre a história da escola brasileira. Refletindo acerca da cidadania Dubet (2011, p. 290) assinala que “é importante compreender que a cidadania não é una, que ela muda se-gundo as épocas, os países e as tradições e, sobretudo, que ela não é homogênea, pois abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si”, ou seja, é o que se percebe ao longo da história da nossa educação, na qual a cidadania se desloca de acordo com os interesses políticos e momentos históricos.

A cidadania na Educação Brasileira



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Para pensar a cidadania no espaço escolar é importante analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira nesse aspecto. Deste modo, apresentaremos o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania e formação do cidadão: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Vale destacar, antes de tudo, que a partir de 1988 a palavra “Cidadão” entrou nos “discursos políticos, nos documentos oficiais dos governos, nas propostas do terceiro setor, no discurso da mídia e da maioria dos brasileiros” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 136). A cidadania é entendida como possibilidade efetiva de participação, de todos os indivíduos, nos diversos âmbitos da sociedade, contudo, “não é raro que um dado termo acabe perdendo grande parte, quando não todo, de seu verdadeiro significado se exaustivamente usado e repetido” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

A Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996) aponta, em seu Art. 2º, que a educação escolar é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, ou seja, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo que sua garantia é dever da família e do Estado (BRASIL, 2015, p. 9). Portanto, fica evidente que a intenção do governo é tornar a escola um recinto que prepare o cidadão para desempenhar seus direitos e deveres e para se inserir no mercado de trabalho.

Além disso, em seu Art. 27 a LDB sinaliza que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, ou seja, formar sujeitos de acordo com os princípios da cidadania (BRASIL, 2015, p. 21). O documento indica como finalidade para o Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2015, p. 24). Bem como tem a incumbência de destacar a

educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 2015, p. 25).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Nesse sentido, é importante destacar o Plano Nacional de Educação, que desde 2009 passou de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal e com metas que são referências para a educação nacional, nas quais buscam a eliminação de desigualdades que são históricas no País (BRASIL, 2014). O Plano ressalta que as responsabilidades acerca da educação nacional estão definidas, entretanto, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil. Essas lacunas de articulação federativa são muito perceptíveis no âmbito da educação básica em função da obrigatoriedade e da decorrente necessidade de universalização (BRASIL, 2014).

O PNE consiste em 20 metas para serem atingidas num período de dez anos. Essas metas são direcionadas no sentido de combater as dificuldades para o acesso e a permanência na escola; as desigualdades educacionais em cada região com foco nas particularidades de sua população; a formação para o trabalho, percebendo as potencialidades das práticas locais; e o exercício da cidadania. Além disso, o PNE incorpora “os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (BRASIL, 2014, p. 9).

O documento afirma também que é necessário superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino, uma vez que vivemos em um país vasto, com distintas culturas e realidades. Dessa forma, é essencial que se “desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão”, bem como a participação de todas as partes envolvidas na elaboração dos planos de educação, pais, estudantes, gestores, profissionais da escola e sociedade em geral (BRASIL, 2014, p. 14).

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sua formulação é uma atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instituída pela LDB. Essas Diretrizes para a Educação Básica são necessárias tendo em vista a emergência da atualização das políticas educacionais que unifiquem e consolidem o “direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013a, p. 7). As DCN têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013a, p. 7).

Essa formação básica comum nacional se choca com alguns desafios, uma vez que formular e implementar Diretrizes Curriculares Nacionais tem como aspecto limitante a desigualdade existente ao longo do território brasileiro, permeada por distintas óticas que vão desde a presença política, recursos financeiros e naturais até dimensão geográfica, demografia e, sobretudo, questões socioculturais (BRASIL, 2013a).

Além da desigualdade decorrente da extensão nacional é importante frisar que os alunos também são singulares, dessa forma, é imprescindível debater e praticar a inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, cultural, social e econômica dos grupos historicamente marginalizados. “Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais [...]”, ou seja, todos aqueles indivíduos constituem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser considerados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013a, p. 16). Para conseguir essa inclusão é necessário que a educação escolar esteja fundamentada na ética, nos valores da liberdade, pluralidade, justiça social, solidariedade e sustentabilidade, com o objetivo de desenvolver cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e comprometido com a transformação social. Em vista disso, Maia e Pereira (2014, p. 623) chamam a atenção no sentido de que

a cidadania pode ser experienciada no dia a dia de múltiplas formas, dependendo, entre outras coisas, da condição de inclusão ou exclusão em relação ao contexto que cada indivíduo internaliza em cada situação que vivencia. Assim, se o sujeito praticante se percebe dentro de um modelo em que as boas práticas são definidas como capacidades e conhecimentos que esse indivíduo não possui, a experiência de cidadania tende a ser negativa, na medida em que negligencia e desvaloriza os conhecimentos que os sujeitos trazem para o contexto de aprendizagem.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Por isso é importante que haja reflexão entre escola, docente e aluno, buscando aproximar, dialogar e ressignificar as práticas que fazem parte do contexto onde o ambiente escolar está inserido. É por meio da valorização de experiências do cotidiano dos alunos antes ignoradas ou subvalorizadas pelo processo educacional ou pela oportunidade oferecida aos mesmos para “refletir sobre e transformar continuamente seus processos identificatórios de acordo com as demandas contextuais por justiça e igualdade/diferença” que construímos a cidadania almejada, tornando esses alunos sujeitos protagonistas, empoderando-os frente aos dilemas educacionais e sociais (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629).

Nesse sentido, Lopes (2011) reconhece que a escola não é o ambiente exclusivo para a formação cidadã, contudo, por ser um ambiente de socialização, torna-se um local onde se deve aprender a participar da vida pública e se estabelecem relações com o outro. Dessa forma,

à escola cabe, de direito, formar o cidadão, mas uma cidadania ativa. A preocupação não é a de ensinar o indivíduo a defender os seus interesses nem prepará-los para a competição do poder. Não cabe à escola iniciar a criança ou o jovem na vida política. Deve, sim, dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão e assim torná-los aptos a compreender os problemas e às políticas pretendidas, e a debater sobre isso (LOPES, 2011, p. 42).

As DCN trazem uma reflexão sobre o conceito de cidadania, expondo que sua ideia, no Brasil, era e ainda é tratada como essencialmente social. Atualmente esse discurso está mais político e menos social, é entendida como a participação ativa dos sujeitos nas decisões pertinentes à sua vida diária, em outras palavras significa participar das decisões públicas, conseguir direitos e incumbir-se de deveres, assegurando certas condições de vida minimamente civilizadas. Em um cenário caracterizado pela ampliação de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania surge hoje como uma “promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência” (BRASIL, 2013a, p. 19).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



De acordo com a LDB os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente devem ser compreendidos como temas transversais nos currículos escolares, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio de produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2015). Em decorrência disso, apresenta-se outro documento relevante nessa discussão, Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (EDH), aprovada pelo Ministério da Educação em 2012, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas Diretrizes têm como fundamento os seguintes princípios: “a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2013b, p. 9)

De acordo com a EDH os Direitos Humanos são aqueles que o sujeito detém apenas por ser uma pessoa humana, por sua relevância de existir, como o direito à vida, à educação, ao trabalho, à família, à alimentação, à liberdade, à orientação sexual, à religião, ao meio ambiente sadio, etc. Nesse aspecto, a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus artigos 205 a 214 e se torna uma ferramenta indispensável para que o sujeito possa reconhecer a si próprio como atuante na alteração da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na constituição de uma democracia (BRASIL, 2013b).

Portanto, é de extrema importância que as instituições de ensino apontem seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, não apenas se preocupando com conteúdos e letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas, ou seja, na formação de cidadãos (BRASIL, 2013b). Pois a escola precisa estar comprometida com

a construção, criação, investigação de novos conhecimentos, que possibilitem um desenvolvimento progressivo integral e harmônico para o exercício competente e consciente da Cidadania que lhe confere a autonomia e a verdadeira emancipação humana. O rompimento de paradigmas e o estabelecimento de outros influenciam na mudança de valores, conceitos e práticas (TASSA; SCHNECKENBERG; CRUZ, 2015, p. 499).

A EDH deve estar contemplada, de forma transversal, nos documentos indispensáveis e orientadores do âmbito escolar: projetos político-pedagógicos (PPP); regimentos escolares; e planos de desenvolvimento escolar (PDE). Conforme a EDH, a criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos é responsabilidade dos locais de ensino e devem ser inseridos também nos currículos, nas avaliações, na elaboração de instrumentos pedagógicos e na atualização/capacitação dos docentes.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



É importante ressaltar que a Educação em Direitos Humanos baseia-se na formação ética, crítica e política do indivíduo:

A formação ética se além a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade (BRASIL, 2013b, p. 12).

Educar para os DH significa instruir os sujeitos para que possam participar do desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e mais justa, priorizando a formação da autonomia política e da participação atuante e responsável dos cidadãos em sua comunidade. Portanto, a educação se mostra como um componente fundamental para a formação do cidadão enquanto sujeitos de direitos, ou seja, o sujeito que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual faz parte (BRASIL, 2013b).

A educação para a mudança e transformação social é uma das concepções trazida pela EDH e sua proposta está pautada em fazer com que o indivíduo possa concretizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das transgressões e dos preconceitos que transpassam seu contexto, como a discriminação, as desigualdades e a violência. Quando os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, por meio da educação dos valores humanísticos, ocorre a conquista do entendimento crítico, logo, o cotidiano serve como referência e deve ser analisado, entendido e alterado (BRASIL, 2013b). Nesse processo, os alunos têm oportunidades contínuas de “atribuir significados às suas práticas e de construir uma compreensão própria do que significa ser um cidadão nos âmbitos local e global, a partir de uma postura de contestação e questionamento dos contextos sociopolíticos e culturais” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 619). E isso demanda o exercício da cidadania de todos os que fazem parte do processo de elaboração de conhecimento acerca dos direitos humanos (BRASIL, 2013b).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A EDH defende, portanto, o cotidiano do ambiente educacional, isto é, o momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Pois, a cidadania como prática cotidiana pode e deve ser ampliada a uma série de experiências e vivências dos indivíduos, dentro e fora do contexto escolar (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 619). De acordo com a EDH, esse ambiente é favorável para a constituição dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos Direitos Humanos. A atmosfera educacional é o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece, na qual há uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral), que têm cultura e experiências distintas. Neste caso, a EDH interfere através de uma intervenção pedagógico-pacificadora, restaurando os valores e a segurança indispensáveis para o recinto educacional saudável, no qual a solidariedade, a igualdade, a justiça, o respeito e a consideração entre os indivíduos predominam (BRASIL, 2013b).

Sob o entendimento das diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos, as metodologias de ensino, na educação básica, devem possibilitar:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
- tratar as datas comemorati

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender a cidadania na história da educação brasileira, percebemos que ela está presente desde o período colônia até os dias de hoje, se modificando de acordo com os interesses do Estado. No que tange aos documentos legais, fica evidente a prevalência da cidadania em todos os documentos que regem a educação nacional. Contudo, cabe ressaltar que apesar de as responsabilidades estarem definidas, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil, dificultando a prática real do que se encontra nos documentos.

REFERÊNCIAS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em abril 2017.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol 1. 2006.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

CARVALHO, M. M. C. História e historiografia da escola pública no Brasil: algumas considerações em torno de um programa de investigação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) **A escola pública no Brasil** : história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

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

FERREIRA, F. C.; CASTELLANI FILHO, L. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? **Movimento**, v. 18, n. 04, p. 135-154, out/dez de 2012.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira** : da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri, SP: MANOLE, 2009.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LOPES, S. F. Como se educa o soberano para a democracia? **A formação cidadã na escola da rede particular de ensino** (uma leitura contemporânea). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2011.

MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

NÓVOA, A. Pensar la escuela más allá de la escuela. **Con-Ciencia Social**, n. 17, p. 27-37, 2013.

RIFIOTIS, T. **Sujeito de direitos e direitos do sujeito**. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária, 2007. p. 231-244.