

## Cidadania e justiça social nos currículos da educação básica: o que apontam os referenciais normativos da área<sup>1</sup>?

## Citizenship and social justice in basic education curriculum: what do the normative references for area indicate?

Manoel Marley Caldas da Silva<sup>2</sup>  
Maria José de Melo Fernandes<sup>3</sup>  
Ciclene Alves da Silva<sup>4</sup>

### Resumo:

O manuscrito objetiva analisar os conceitos de cidadania e justiça social nos principais referenciais normativos que orientam a construção dos currículos das escolas de educação básica no Brasil. Utiliza-se da abordagem qualitativa de pesquisa, com apoio, respectivamente, nas técnicas de investigação bibliográfica e documental. O referencial teórico constitui-se de conceitos que se posicionam numa compreensão do currículo assentado nos pressupostos da cidadania e justiça social em autores que apresentam reflexões acerca do desenvolvimento político, social, econômico e cultural da humanidade. O material escrutinado constitui-se da análise documental sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Infere-se que a cidadania, historicamente, vincula-se à luta por direitos sociais básicos, enquanto que a justiça social, por sua vez, mostra-se como uma ferramenta jurídica contemporânea na busca pela equidade, sendo ambos os conceitos pouco abordados nas normativas nacionais, ao perspectivarem a centralização dos currículos escolares nos moldes do atual projeto de sociedade neoliberal, evidenciando uma forte articulação entre avaliação, formação e controle do ensino na escola.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Currículo; Cidadania; Justiça social.

### Abstract:

The manuscript aims to analyze the concepts of citizenship and social justice in the main normative references that guide the construction of the curriculum of basic education schools in Brazil. It uses a qualitative research approach, supported, respectively, by bibliographical and documentary research techniques. The theoretical framework is made up of concepts that position themselves in an understanding of the curriculum based on the assumptions of citizenship and social justice in authors

<sup>1</sup>Este manuscrito é resultado de discussões entre os autores durante os encontros presenciais da disciplina de “Educação e Cidadania”, no primeiro semestre do curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Faculdade de Educação (FE) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

<sup>2</sup>Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. Integra o grupo de Estudo e Pesquisas em Currículo e Ensino (GEPCE/UERN) da Faculdade de Educação (FE/UERN). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-3779-5713>. E-mail: [manoelmarley@gmail.com](mailto:manoelmarley@gmail.com).

<sup>3</sup>Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. Atua como mediadora no Programa de Formação Continuada para Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-7059-0558>. E-mail: [maria2025100092@alu.uern.br](mailto:maria2025100092@alu.uern.br).

<sup>4</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/FE/UERN). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2704-5415>. E-mail: [ciclenealves@uern.br](mailto:ciclenealves@uern.br)

who present reflections on the political, social, economic and cultural development of humanity. The material analyzed consists of a documentary analysis of the National Curriculum Parameters (PCNs), The National Curriculum Guidelines for Basic Education (DCNs), and The National Common Curriculum (BNCC). It can be inferred that citizenship has historically been linked to the struggle for basic social rights, while social justice, in turn, is a contemporary legal tool in the search for equity, both concepts are rarely addressed in national regulations, as they focus on centralizing school curricula in line with the current neoliberal model of society, highlighting a strong link between assessment, training, and control of teaching in schools.

**Keywords:** Basic education; Curriculum; Citizenship; Social justice.

## Introdução

Os documentos normativos que orientam a construção dos currículos escolares, historicamente, voltaram-se à tentativa de definição acerca dos conhecimentos necessários para a organização das práticas pedagógicas docentes na educação básica. A relação entre regulação e controle do currículo na formação dos estudantes, apresenta-se como possibilidade para a reafirmação de um modelo de sociedade com valores previamente estabelecidos, os quais atendem aos ditames de cada época e são mantidos através da reprodução de conhecimentos considerados “essencialmente relevantes” para a constituição da formação humana (Lopes; Macedo, 2011; Macedo, 2006; Silva, 2005; Tura; Macedo; Marcondes, 1999; Young, 2015).

O currículo, aparentemente isento de disputas sobre a seleção desses saberes que orientam a aprendizagem escolar, insere-se, a partir disso, em diferentes embates entre sociedade, escola, professores, comunidades e grupos sociais externos na tentativa de definir quais conhecimentos são necessários para a construção de uma sociedade igualitária, fundamentando-se, para tanto, na defesa de valores sociais associados aos conceitos de cidadania, igualdade, democracia e justiça social.

Esse processo, conforme Lopes (2012; 2015), implica em uma luta política entre essas diferentes instâncias que atuam na produção de significados sobre o que vem a representar os conhecimentos necessários para a constituição dos currículos escolares. Conforme a autora, tal mecanismo tem viabilizado a modulação da prática docente e a formação dos estudantes em torno da necessidade de hegemonizar os saberes considerados necessários para a organização dos currículos da educação básica.

Em análise acerca das políticas educacionais no Brasil, Costa *et al.* (2022) e Lima *et al.* (2022) também inferem que, desde o final dos anos 1990, e início do século XXI, os currículos das escolas brasileiras têm passado por significativas transformações, as quais impulsionam mudanças nas práticas pedagógicas docentes. Na concepção das autoras, as reformulações nos

currículos da educação básica objetivam o controle do ensino em sala de aula, vinculando-se a um projeto político-ideológico que define normas, condutas e valores para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. A apostila na modulação curricular para conquistar determinado projeto de sociedade, em nossa perspectiva, surge como instrumento necessário para a homogeneização dos conhecimentos e práticas escolares, mediados pelas condições econômicas, políticas e históricas em que se circunscrevem os estudantes da educação básica.

Justifica-se, a partir desse aspecto, a necessidade de aprofundar os debates sobre a relação entre justiça social e cidadania na formação dos estudantes, sobretudo na articulação dessas questões sobre as práticas curriculares no cotidiano escolar. Destaca-se, além disso, que há uma pequena abordagem sobre a temática da cidadania e justiça social nos estudos educacionais e curriculares sobre a educação básica (Frangella, 2020; Pires, 2025; Tura; Macedo; Marcondes, 1999).

Para tanto, surge a seguinte questão norteadora desse trabalho: quais as diferentes concepções de cidadania e justiça social nos principais referenciais normativos que definem a organização curricular para as escolas da educação básica no Brasil? Para tanto, objetivou-se analisar os conceitos de cidadania e justiça social nos principais referenciais normativos que definem modelos de educação e currículo para as escolas da educação básica brasileira.

O texto está organizado em quatro seções, onde na primeira apresentam-se os conceitos de cidadania e justiça social, a partir da construção do referencial teórico. Na segunda exploram-se esses conceitos nas seguintes normativas: Constituição Federal da República Brasileira (CFRB) de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por último, analisa-se os conceitos de cidadania e a justiça social em duas normativas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este trabalho, a partir dessa construção teórica e documental, visa contribuir para com os estudos no campo do currículo e da formação discente na educação básica, ao apontar novos olhares para uma educação na/para a cidadania com participação da justiça social nos principais instrumentos normativos que orientam a construção dos currículos escolares do Brasil.

## 1. Cidadania e Justiça Social: situando o debate

Em diálogo com Medeiros (2006), torna-se possível conhecer a etimologia do termo cidadania, palavra que remete ao conceito de “cidade” com origem latina no termo “*civitas*”, vinculando-se à “ideia de liberdade de que os habitantes da cidade dispunham, para se contrapor

424

à falta de autonomia dos servos e escravos" (Medeiros, 2006, p. 566). Nesse contraste, Wood (1995) também discorre que essa concepção de cidadania, no tempo histórico, também esteve interligada ao desenvolvimento da capacidade de intervenção dos sujeitos na cobrança de direitos básicos em um tipo de sociedade marcada pela dominação de grupos sociais, representados, majoritariamente, por mulheres negras, idosos e crianças. A autora correlaciona, nesse sentido, esse posicionamento dos indivíduos em sua realidade social para com o surgimento da democracia.

Essa questão é evidentemente ilustrada ao situar o modo pelo qual os integrantes das *pólis* grega - berço da democracia -, em Atenas, concebiam a cidadania ao considerá-la enquanto condição ativa de libertação dos "demos" contra a classe dominante. Neste sentido, a autora critica essa segregação social, a qual conferia um status civil único de acesso a direitos básicos, como moradia, saúde, trabalho e educação. Wood (1995) discorre que a cidadania, na concepção desse modelo de sociedade grega, era:

[...] reservada para os homens proprietários, e deveria excluir não apenas as mulheres, mas também os homens que, conforme expressou Harrington, não tivessem "com que viver por si só" - ou seja, aqueles cuja sobrevivência dependesse do trabalho prestado a outros. Essa concepção de cidadania tinha em seu núcleo uma divisão entre uma elite proprietária e uma multidão trabalhadora (Wood, 1995, p. 179, grifos do autor).

Nessa perspectiva, compreendemos a partir das reflexões da autora, que a cidadania à luz de sua história e numa dimensão "formal" do Estado, configurava-se como centro de poder e manutenção de grupos sociais majoritários nas decisões políticas da *pólis*, reforçando a concentração de bens, lucros e serviços sociais básicos entre os indivíduos daquela sociedade.

Conforme Soares (2008), tal ideário desigual atrelado à construção social da "cidadania" reconfigurou-se ao longo da história de luta e reconhecimento desses grupos marginalizados, os quais encontraram nos movimentos sociais, força para reafirmar e reivindicar seus direitos, o que culminou na elaboração de políticas públicas de Estado mais inclusivas. Esse processo de redirecionamento para a elaboração das políticas públicas, desde o final do século XX, perspectivou a democratização do acesso à participação política na sociedade civil, a fim de assegurar a "isonomia" entre os demais cidadãos.

Para Fernandes e Paludeto (2010), tal processo de ampliação dos direitos sociais caracterizou-se pela tentativa de alinhar os discursos presentes na elaboração dessas políticas estatais para com a realidade vivenciada pelos cidadãos, de modo a validar a eficácia da lei no desenvolvimento das sociedades.

Surge, nesse processo, o conceito de justiça social fundamentando-se na criação de uma nova concepção de cidadania, a partir do reconhecimento das condições de acesso, isto é, da equidade, para a garantia dos direitos sociais. Em entrevista de Mainardes e Marcondes (2009) sobre o tema com o sociólogo Stephen Ball, pesquisador da área de políticas educacionais, o autor infere que o conceito de justiça social se fundamenta na luta contra formas de legitimação de poder sobre as diversas questões relativas ao “gênero, posição de classe, sexualidade ou seus graus de habilidade, bem como por meio de inter-relações complexas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307-308).

Infere-se, com base nessa reflexão apresentada pelos autores, que a justiça social, a partir desse conceito, implica na reconfiguração de modelos pré-estabelecidos de cidadania, impostos através de discursos, textos políticos, e práticas regulatórias de mercado sobre a ação social. A ideia de equidade, marcadamente, justifica-se pela participação ativa dos sujeitos nas diferentes sociedades, questionando discursos hegemônicos e centralizadores do poder econômico, social e cultural.

Para Cortina (2003), esses confrontos entre diferentes grupos sociais na reafirmação da cidadania constituem um processo histórico, oriundo das transformações políticas na Europa entre os séculos XII e XIX. Nesse contexto, as revoluções oriundas da França e da América foram fundamentais para reacender o papel social dos sujeitos na cobrança por um Estado democrático de direito, o qual se caracterizaria por assegurar condições básicas de sobrevivência aos indivíduos. A autora reitera esse processo histórico atrelado ao desenvolvimento da cidadania e da justiça social nas sociedades, ao citar a influência do capitalismo e da globalização na reconfiguração dessa legitimação social, ao centralizar o indivíduo, o lucro e a competição no cerne dessa nova “cidadania”, reorganizada sob a égide neoliberal. A cidadania social, marcadamente influenciada pela baliza dos direitos civis, sociais e políticos, direciona-se, nesse aspecto, aos interesses do capital, num movimento de adequação das relações sociais às de mercado (Cortina, 2003).

Retomando o diálogo com Soares (2008) sobre a reconfiguração da cidadania no atual modelo de sociedade capitalista, a autora infere que “a cidadania caminha para um profundo esvaziamento de seu sentido social, político e nacional, e o cidadão tende a ser transformado em consumidor, peça passiva de uma engrenagem cujo controle é mantido por agentes econômicos e financeiros” (Soares, 2008, p. 190). Corroboramos com a reflexão da autora e inferimos que, no atual contexto de desenvolvimento das sociedades, o conceito de cidadania

tem sido descaracterizado, ofuscando-se pelas marcas das políticas neoliberais que rechaçam ideais de individualismo e gerenciamentos das ações dos sujeitos na sociedade.

Em diálogo com Bobbio (1986), Dardot e Laval (2016), Schaff (1995) e Wood (1995), comprehende-se que no contexto das sociedades contemporâneas, os valores sociais democráticos têm sido alvo das políticas neoliberais, as quais projetam discursos sobre competição e segregação dos direitos e deveres sociais. A manutenção dessa estrutura, majoritariamente influenciada pelos ideais capitalistas, fundamenta-se na defesa de uma educação distanciada de uma formação reflexiva, problematizadora e dialógica, o que resulta na supervalorização de práticas pedagógicas tradicionais em torno dos currículos.

A escola, a formação dos estudantes, o currículo e os saberes disciplinares ganham centralidade nessa cadeia articulatória, de modo a reforçar modelos de reprodução social, que por sua vez, mantêm a base da sociedade capitalista. Para Bobbio (1986), tal associação se distancia da construção do “cidadão educado”, conforme pressupõe o autor ao defender a importância da educação para a formação humana, cívica e política dos sujeitos nas sociedades, o que nos leva a inferir que a educação é condição inicial para o exercício da cidadania.

Por isso, é por meio dessa breve apresentação e reflexão sobre os conceitos de cidadania e justiça social, fundamentando-se nas discussões teóricas acerca da historicidade desses termos, e bem como nas inferências realizadas, que se ratifica a influência do atual projeto de cidadania neoliberal sobre a formação dos estudantes da educação básica. As políticas curriculares constituem uma pauta central nesse processo, configurando-se como instrumento de regulação e controle da prática pedagógica na escola, direcionando propostas para a formação discente com base na manutenção de uma sociedade capitalista e neoliberal, o que reacende a importância da problemática aqui apresentada ao possibilitar novos olhares acerca da relação entre currículo, escola e sociedade na formação dos estudantes.

## 2. Metodologia

A investigação proposta para a realização dessa pesquisa é de natureza qualitativa, pois recorre à exploração de fontes documentais, perspectivando a análise dos dados com fundamento na literatura referente à temática. Para Yin (2016), tal acepção metodológica possibilita definir conceitos existentes ou emergentes acerca do objeto de pesquisa, os quais em confronto com a literatura promovem a ressignificação da discussão proposta.

Em um primeiro momento, exploram-se os conceitos de cidadania e justiça social em teóricos que apresentam reflexões fundamentais sobre a temática, amparando-se em, para citar

alguns: Cortina (2003), Medeiros (2006), Nogueira e Saavedra (2001), Oliveira (2016), Pires (2025), Tura, Macedo e Marcondes (1999) e Wood (1995).

Em um segundo momento, recorre-se à técnica de análise documental nos principais referenciais que orientam a educação escolar, e definem modelos de organização curricular. Conforme Bogdan e Bliken (1994, p. 48) a análise documental tem por finalidade investigar fontes históricas, recursos materiais informativos e/ou acervos, sendo necessário preservar, durante o processo de análise dos documentos, a integridade do material, considerando “[...] tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. Nesse sentido, a fim de atingir o objetivo acerca da análise dos conceitos de cidadania e justiça social nas normativas educacionais selecionadas, realizou-se um diálogo com o referencial teórico, a fim de compreender como tais conceitos se relacionam às discussões sobre educação, formação e currículo na educação básica.

### 3. Resultados

#### 3.1 Cidadania e justiça social nos currículos da educação básica: o que apontam a CFRB, LDBEN e os PCNs?

Em 1988, a sociedade brasileira tornava-se um Estado Democrático de Direito, após 21 anos (1964-1985) de Ditadura Civil-Militar, a qual descaracterizou a construção dos valores sociais e democráticos a partir da interrupção dos direitos civis, políticos e culturais (Fernandes; Paludeto, 2010). Neste sentido, a promulgação da Constituinte representou um avanço significativo na busca pela cidadania e tornou-se um fundamento basilar da sociedade brasileira, destacando-se já na primeira seção da Carta Magna, quando introduz que:

[...] a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (Brasil, 1988, p. 11).

Compreendemos, a partir da Constituição de 1988, que a cidadania constitui um direito essencial para a manutenção da democracia, pois se vincula à participação política dos indivíduos nos seus grupos sociais. Isso é explicitado no trecho "pluralismo político", isto é, a liberdade de escolher seus representantes e/ou de manifestar formas de pensamento acerca da função social da política. Observa-se, nesse cenário, que o documento vincula "cidadania" e "valores sociais do trabalho" à "livre iniciativa" - identidade das políticas neoliberais -,

sinalizando o caráter gerencialista e reducionista de formação das bases da sociedade democrática (Brasil, 1988).

No que se refere ao direito à educação, a Constituinte de 1988 advoga que esta torna-se condição necessária para a reinserção do homem ao meio social. Sobre isso, a CFRB ainda adverte que esse direito promove assegura a cidadania, perspectivando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Os princípios democráticos presentes no documento constitucional vinculam-se à formação de uma cidadania pautada pela inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, o que conforme Benevides (1994) reflete o modelo de sociedade almejado à época.

A formação dos estudantes, nesse rol, engendra-se à preparação para o mercado de trabalho, com forte descaracterização dos princípios educacionais sobre a formação humana, exemplificados no caráter libertador, intencional e criador do ato educativo sobre o sujeito e a sua realidade, conforme pressupõe Freire (1996).

Ao referir-se à ideia de currículo para a educação básica, a constituinte adverte, em seu Art. 210, que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124), relacionando-se, dessa forma à mesma concepção de cidadania presente no início do texto constitucional, o que influenciaria os demais dispositivos educacionais responsáveis na orientação sobre a construção dos currículos escolares.

Surge, nesse trâmite, a LDBEN, promulgada através da Lei nº 9.394/1996, a qual sistematizou a educação escolar, inspirando-se nos princípios da constituinte. A LDBEN concebe a educação enquanto direito construído no âmbito das lutas, movimentos, e participações sociais, vinculando-se, desta forma, à ideia de justiça (Brasil, 1996). Sobre isso, o documento diz que a ação educativa direciona-se aos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 8).

Identificamos, nesse contexto, uma maior relação entre a cidadania presente na LDBEN com a justiça social, sendo que esta aparece de forma articulada à ideia de solidariedade, embora ainda vinculada à formação do estudante para o “mundo do trabalho”, mesmo discurso presente na Constituinte. Podemos ratificar, a partir disso, a existência de uma concepção técnica de cidadania, hibridizada com o conceito de justiça social.

Sobre as propostas curriculares para a formação dos estudantes da educação básica, a LDBEN destaca a importância do regime de colaboração entre Estados, Municípios e Distrito Federal na elaboração dos seus currículos, os quais ainda devem “ser complementados, em cada sistema de ensino, e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, p. 19).

Por isso, a LDBEN reacende o debate acerca da necessidade de criação das primeiras propostas de orientação para a implementação dos currículos nas escolas de educação básica, com intuito de agregar concepções de educação, sociedade, currículo e trabalho no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, um ideário que logo culminou com a promulgação dos PCNs.

A versão preliminar dos PCNs é anterior à LDB, pois no ano de 1995, o Ministério da Educação e do Desporto já discutia junto com a sociedade acadêmica e educacional a estruturação desse referencial, com elaboração da versão preliminar para o Ensino Fundamental e Médio no ano de 1997. Com a promulgação da versão preliminar, no ano seguinte, em 1998, os PCNs passaram a configurar-se como referencial curricular flexível às escolas de educação básica na construção de suas proposições pedagógicas. Acerca disso, o documento explicita que:

[...] o conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (Brasil, 1997, p. 13).

Nesse trâmite, é possível identificar na concepção dos PCNs, uma relação entre cidadania e educação justaposta ao processo de ensino de aprendizagem, com a preocupação em definir um “referencial curricular nacional”. O documento mantém a hibridização de conceitos que apontam para a noção de justiça social, ao vincular termos como “igualdade” e “princípios democráticos” sobre a cidadania.

Ao analisar o conceito de cidadania nos PCNs, Tura, Macedo e Marcondes (1999) destacam que o documento prioriza a determinação de conteúdos escolares em torno do currículo, a fim de regular a aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, as autoras reiteram que:

[...] preferiu o documento (PCNs), no entanto, entender a formação da cidadania circunscrita à aprendizagem de conteúdos básicos da educação elementar ou ao acesso aos “conhecimentos socialmente relevantes” [...]. Assim, mantém-se a ênfase em

conteúdos sistematizados por um determinado grupo social e presos na grade curricular das disciplinas escolares (Tura; Macedo; Marcondes, 1999, p. 75, grifos dos autores).

Os PCNs, nessa perspectiva, reforçam a centralização dos currículos, perspectivando a homogeneização das aprendizagens dos estudantes, resguardada pelo controle e a regulação do ensino. A cidadania e a justiça social, por sua vez, reduzem-se a objetivos de aprendizagem em torno de conhecimentos escolares, ao perspectivar a manutenção da concepção técnica e acrítica da cidadania e justiça social, prevalecendo um ensino reduzido à memorização e reprodução de conteúdos em torno da aprendizagem. Deste modo, a partir dessa análise sobre os conceitos de cidadania e justiça social na CFRB de 1988, LDEBN e PCNs, ratificamos que tais referenciais priorizam uma concepção técnica de cidadania, vinculada ao mundo do trabalho e sem menção à ideia de justiça social. As normativas desconsideram os múltiplos contextos da formação dos estudantes nas escolas, outorgando formas de se constituir as práticas, valores e normas de conduta na sala de aula.

### **3.2 DCNs para a educação básica e BNCC: há uma cidadania possível?**

No processo de análise das DCNs para a Educação Básica torna-se possível compreender um avanço conceitual sobre a relação entre educação, cidadania e justiça social para a construção dos currículos das escolas. As DCNs foram promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação, via Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, constituindo-se diretriz obrigatória para a organização dos currículos da educação básica, e por isso:

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (Brasil, 2010, p. 2).

As DCNs funcionam como eixos articuladores na implementação de propostas curriculares para o ensino na educação básica. Essa ideia fica evidente quando o documento relaciona a sua função para com a “implementação” e “avaliação das orientações curriculares nacionais”, nas diferentes esferas do ensino, incluindo, além disso, a modulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas.

Acerca da educação escolar, o documento advoga que esta deve “fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade” (Brasil, 2010, p. 7). Para Frangella e Oliveira (2017, p. 26) a elaboração de DCNs - tanto da educação

básica quanto para a formação de professores -, revelam um projeto de centralização dos currículos, os quais são “[...] produzidos em múltiplos cenários articulados ao/no contexto da globalização de políticas educacionais”.

Essa articulação entre produção curricular e globalização das políticas para a educação é uma marca evidente nas DCNs de 2010, pois muito embora se fundamente em ideais democráticos acerca da função social da educação e do currículo, a produção das DCNs destina-se para a padronização das aprendizagens, ratificadas em processos de avaliação da prática pedagógica dos professores e alunos em sala de aula. Tal mecanismo não condiz com a construção de uma cidadania com participação da justiça social na educação. Em Nogueira e Saavedra (2001), entendemos que uma educação para a cidadania se estabelece no reconhecimento dos direitos, deveres e ações sociais dos sujeitos sobre a sua realidade. As tentativas de regulação e controle, nesse processo, ferem o princípio dessas relações, na medida que tentam delimitar, de forma prescritiva, autoritária e irrestrita, um modelo de educação, cidadania e currículo possível. Os diferentes contextos escolares de produção curricular são ignorados, em detrimento de um discurso hegemônico que tenta bloquear/estancar os sentidos negociados e tensionados entre os sujeitos que atuam na construção cotidiana do currículo escolar.

Um aspecto importante a ser considerado no documento refere-se à crítica ao aspecto assistencialista que, historicamente, vinculou o conceito de cidadania como produto isolado das relações sociais. As DCNS da educação básica apontam, para tanto, uma nova compreensão sobre essa questão, a qual deve estar relacionada à participação dos sujeitos na vida pública, sendo a educação uma ferramenta de acesso para tal. Vale destacar, nesse aspecto, uma reflexão do documento aos desafios postos à escola contemporânea na construção de uma educação na/para a cidadania, ao considerar que:

[...] em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece 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. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (Brasil, 2010, p. 23).

Para o alcance desse ideal, as DCNs citam desafios para a escola, inserindo-se numa visão futurista, ao indagar-se: “que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20

anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso?” (Brasil, 2010, p. 23). Reconhece, nesse aspecto, a importância da educação na formação de sujeitos que devem experimentar a emancipação e a libertação, embora não explice qual a relação entre esses termos na construção de cidadãos na/para a construção de um projeto de educação cidadã fundamentado na justiça social.

No ano de 2015, reacendeu-se, no âmbito da educação brasileira, um conjunto de discussões realizadas entre esferas governamentais, representantes políticos e membros das comunidades educacionais em prol da criação de uma “Base Comum” para a educação básica. Esse discurso vinculava a garantia de qualidade da educação a partir da padronização das aprendizagens, ao perspectivar a definição e organização dos conteúdos mínimos considerados necessários para a construção dos currículos das escolas (Cássio, 2018; Frangella, 2020).

A BNCC foi implantada em 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP n.º 02, a qual definiu competências e habilidades para a educação básica, inicialmente para as etapas da Educação Infantil (EI) e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) . Somente em 2018, homologou-se a seção para os Anos Finais do EF e para o Ensino Médio (Brasil, 2018).

Na Base nos defrontamos com questões que não se diferenciam das demais normativas na abordagem dos conceitos de cidadania e justiça social. A normativa defende a formação integral dos sujeitos, a partir do acesso à escolarização, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, psicológicas e sociais no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Nesse aspecto, a BNCC avança na perspectiva de reconhecimento da educação como parâmetro fundamental para a formação social, humana, política e cidadã dos sujeitos, sobretudo ao considerar a valorização das diversidades na organização dos currículos escolares (Brasil, 2018). O que apostamos como problematização, a partir desse manuscrito, configura-se na impossibilidade de assegurar “qualidade” no desenvolvimento da aprendizagem escolar dos estudantes, através de competências e habilidades no ensino dos componentes curriculares para cada área de conhecimento. Sobre isso, a normativa define que:

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

Dessa forma, a concepção de uma educação na/para a cidadania com participação da justiça social, no contexto da BNCC, destina-se a um tipo de formação técnica, reduzida a prática social dos conhecimentos, esvaziada de reflexão das dimensões contextuais em que se

desenvolvem as relações políticas, culturais e econômicas dos estudantes. Fica evidente nessa definição de competência presente na normativa, a implicação da cidadania na aquisição dessas “competências”, as quais são vinculadas ao modelo de sociedade neoliberal.

Para justificar esse posicionamento epistemológico, amparamo-nos nas ideias de Pires (2025) para reafirmar que a cidadania não deve ser concebida enquanto projeto imagético, futurista e distante da realidade dos sujeitos. Pires (2025) comprehende que o direito à cidadania implica na reconquista de ideais “[...] emancipatórios, voltados para a conscientização política e o empoderamento de grupos historicamente marginalizados” (Pires, 2025, p. 4), perspectivando a ultrapassagem de barreiras sociais que promovem desigualdades, a fim de constituir os fundamentos basilares de uma sociedade comprometida com a justiça social.

A BNCC cita 10 competências gerais para a educação básica, as quais devem fundamentar o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. A décima competência cita a cidadania, ao propor que para assegurá-la, o estudante deve “[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 09).

O termo competência, no contexto da BNCC, vincula-se à ideia de competitividade entre o domínio do conhecimento entre alunos, escolas, professores e demais instituições educacionais. Coadunamos que tal acepção presente neste documento curricular vai de encontro às reflexões de Dardot e Laval (2016), quando discorrem acerca da equivalência existente entre as relações sociais às mercados na atual gênese da sociedade capitalista.

O processo de centralização curricular da aprendizagem escolar, por intermédio da BNCC, define modelos sociais concernentes à construção das concepções de cidadania e justiça social no contexto de desenvolvimento das práticas educativas. Reitera-se, por intermédio, a impossibilidade de fechamento sobre tais conceitos, haja vista as diferentes dimensões contextuais em que se inserem as escolas, os estudantes, professores e profissionais da educação na construção de uma educação na/para a cidadania com alicerce na justiça social (Ball; Maguire; Braun, 2016; Frangella, 2020; Pires, 2025).

Dardot e Laval (2016) inferem que tais acepções reafirmam a presença do neoliberalismo nas sociedades, ratificado pelo ideário empresarial de governança, o qual perspectiva que “cada indivíduo é uma empresa que deve agir e um capital que deve se fazer frutificar” (Dardot; Laval, 2016, p. 378). Reafirmamos, a partir dessa concepção acerca das implicações da reconfiguração mercadológica inserida no meio social, que o currículo é um

elemento fundamental para a permanência dessa ideologia na educação, pois é instrumento de poder, manifestando-se enquanto prática discursiva (Lopes; Macedo, 2011; Young, 2013).

A BNCC constitui uma política de centralização curricular, e descaracteriza princípios de cidadania e justiça social em detrimento ao que Oliveira (2016) defende como novos sentidos sobre a produção do currículo, mediante as práticas pedagógicas que emergem do cotidiano da escola. Desse modo, o reconhecimento e a valorização das práticas pedagógicas tornam-se, na concepção da autora, um espaço indispensável para a reconfiguração das competências da Base, o que pode sinalizar a importância de reconhecer cidadania enquanto construção social, e não como produto dado, como pressupõe a normativa ao centralizar a aquisição de competências e habilidades em torno da educação escolar.

Ao refletir que as políticas curriculares brasileiras, em especial a BNCC, promovem os sentidos de justiça social e equidade de maneira genérica, Frangella (2020) adverte que a normativa busca legitimar as diferenças demandadas no cotidiano escolar, e padronizam o potencial pluralista e democrático da educação. Para tanto, a definição de cidadania e justiça social nas normativas aqui analisadas, mostra-se enquanto possibilidade de formação, demandas provisórias, contingentes e precárias na determinação de um currículo ideal para a construção de uma cidadania possível, marcadamente circunscrita pelos múltiplos contextos sociais, políticos, históricos e culturais das escolas da educação básica.

## Considerações finais

A discussão presente neste artigo objetivou analisar os conceitos de justiça social e cidadania nos documentos que referenciam a construção dos currículos das escolas de educação básica brasileira. A partir da investigação bibliográfica, inferimos que a cidadania, historicamente, vincula-se à busca por direitos sociais básicos, como acesso ao trabalho, à educação, à saúde e participação política. A justiça social, por sua vez, ocupa menos espaço nesta conjuntura conceitual, configurando-se enquanto uma demanda para a reafirmação da cidadania nos movimentos sociais contemporâneos.

Em consulta às principais normativas que orientam os currículos das escolas de educação básica no Brasil, inferimos que tais documentos, de forma geral, perspectivam a formação dos estudantes para o mundo do trabalho, com baliza para a manutenção de uma concepção técnica de cidadania distanciada da noção de justiça social. Isso é evidenciado a partir da centralização nos objetivos de aprendizagem nos PCNs, e bem como na aquisição de competências e habilidades na formação dos estudantes, como salienta a BNCC.

Os referenciais legais sinalizam a centralização dos currículos no desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares, numa forte articulação entre avaliação, formação e controle no ensino dos estudantes da educação básica. Nessa perspectiva, isso tem representado uma tentativa contingente, precária e provisória de modulação dos processos formativos de alunos e professores, ao apostarmos no reconhecimento das escolas como contexto de influência, produção e prática das políticas de currículo. Defendemos a importância de tais normativas para a garantia da educação no contexto brasileiro, contudo, questionamos a partir desse escopo, a impossibilidade de se assegurar, através do projeto de centralização curricular em torno da aprendizagem para a educação básica, o desenvolvimento da formação política, cultural e cidadã dos estudantes nos diferentes contextos escolares.

Reitera-se a relevância da discussão aqui construída, ao analisar os conceitos de cidadania e justiça social nos documentos que parametrizam a política curricular e educacional brasileira. Os diferentes conceitos de currículo aqui analisados articulam-se à necessidade de atendimento às diferentes propostas de formação humana através da educação escolar, marcadamente influenciada pelos ideais capitalistas que incidem sobre as dimensões contextuais das escolas, o que denota a importância de democratizar a construção desses referenciais curriculares para esse nível de educação no país.

Este contexto, põe em contradição e dificulta o exercício da busca pela cidadania em sua “forma” cidadã no contexto da educação na/para a democracia. Não é possível haver democracia, no sentido de incluir todos/as numa formação que prepare para a vida, se não houver equidade e justiça social na educação básica. A comunidade escolar de forma geral, e sobretudo os profissionais da educação básica, de forma específica, cumprem papel fundamental nessa exploração dos referenciais, considerando que a prática destes profissionais tem sido conduzida e performada pela lógica imposta nestes documentos de referência. Por isso, a relevância de se problematizar como estes “falam”, comunicam as práticas na direção de uma cidadania ativa.

## Referências bibliográficas

- BALL, S. J.; MAGUIRE. M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Revista de Cultura e Política**, v. 1, n. 33, p. 5-16, 1994.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasilia, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

CORTINA, A. **Ciudadanos del mundo:** hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

COSTA, A. G.; OLIVEIRA, B. K. A.; MENDES, C. M. S.; OLIVEIRA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular sob a coordenação federativa: crítica à proposta e às formas de indução. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 5, p. 10-23, 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. E. B. Políticas curriculares e formação de professores. In: FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. E. B. (Orgs). **Currículo e formação de professores:** sobre fronteiras e atravessamentos. 1ed. Curitiba: CRV, 2017.

FRANGELLA, R. C. P. Muitos como Um: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n. 1, e75647 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75647/42546> Acesso em: 15 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIMA, J. A.; SILVA, C. I. O.; OLIVEIRA, B. K. A.; OLIVEIRA, M. E. B. Um olhar crítico sobre a BNC-Formação: entre caminhos e descaminhos. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 4, n.1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68470348067/68470348067.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>. Acesso em: 15 nov. 2025.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MEDEIROS, A. M. S. O papel da escola na formação do cidadão. **Contrapontos**, v. 6, n. 2, p. 565-574, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v06n03/v06n03a13.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. Educar para uma cidadania ativa: (re)pensar o papel dos professores. **Centro de Investigação em Educação**, v. 2, n. 1, p. 589-617, 2001.

OLIVEIRA, M. E. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J. M. T; OLIVEIRA, M. B. de.; PAZ, S. R. (Org.) **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2016.

PIRES, L. F. R. Pode a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuir para a educação para a cidadania? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, n. 41, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469856416>. Acesso em: 15 nov. 2025

SCHAFF, A. **A sociedade informática**: as consequências da segunda revolução industrial. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, T. D. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, S. R. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 137-145, 2008.

TURA, M. L. de.; MACEDO, E.; MARCONDES, M. I. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise dos conceitos de cidadania, qualidade e diversidade cultural. **Revista Educação em Questão**, v. 9, n. 2, p. 59-81, 1999.

WOOD, E. W. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1995.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, M. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledgebased approach. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.