

## CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, NORMATIVOS E METODOLÓGICOS DE UM PROJETO TRANSVERSAL COM VISTAS À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

## CITIZENSHIP, PARTICIPATION AND HUMAN RIGHTS: THE THEORETICAL, NORMATIVE AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF A TRANSVERSAL PROJECT WITH A VIEW TO QUALITY EDUCATION

**RODRIGO MIOTO DOS SANTOS<sup>1</sup>**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali). São José (SC). Brasil.

**LUIZ MAGNO PINTO BASTOS JUNIOR<sup>2</sup>**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali). São José (SC). Brasil.

**RESUMO:** Este artigo objetiva defender a tese segundo a qual, no Brasil, a educação de qualidade passa por uma educação em direitos humanos voltada ao preparo para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo que demonstra as linhas-mestras do projeto Cidadania, Participação e Direitos Humanos, concebido pelo Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos, da Universidade do Vale do Itajaí, que visa desenvolver em vinte e uma escolas de educação básica uma eleição simulada cujas diferentes fases envolvem o enfrentamento de diversos aspectos relacionados à experiência democrática e aos desafios de implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no plano local. Após justificativa sobre a indispensabilidade do tratamento dos temas do projeto pela educação básica, o artigo apresenta a dinâmica de trabalho com suas respectivas fundamentações: teórica (pautada especialmente na pedagogia crítica), normativa (alicerçada no processo de densificação do art. 205 da Constituição brasileira de 1988) e metodológica (na perspectiva da primazia de metodologias ativas como a da aprendizagem baseada em projetos). O método de construção do argumento é preponderantemente dedutivo, na medida em que após apresentar o quadro teórico e normativo (que integram o campo do dever ser), confronta esses elementos prescritivos com determinados dados da realidade educacional brasileira (desinteresse dos jovens pela política), para, ao final, apresentar a proposta metodológica com vistas à construção outro modelo educacional. A conclusão caminha no sentido de que a educação de qualidade passa por metodologias ativas transversais que ofereçam aos estudantes instrumentos, tanto teóricos, quanto práticos, que lhes permitam compreender o contexto democrático no qual vivem de forma significativa para, querendo, transformá-lo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em direitos humanos; democracia; metodologias ativas; educação de qualidade.

**ABSTRACT:** This article aims to defend the thesis according to which, in Brazil, quality education involves human rights education aimed at preparing for the exercise of citizenship, while demonstrating the main lines of the Citizenship, Participation and Human Rights project, conceived by the Human Rights Education Extension Project, at the University of Vale do Itajaí (Univali), which aims to develop a simulated election in twenty-one Elementary schools whose different phases involve facing various aspects related to the democratic experience and the challenges of implementing the Sustainable Development Goals (SDGs) at the local level. After a justification about the indispensability of treatment of the project's themes by basic education, the article presents

<sup>1</sup> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7918-2796>

<sup>2</sup> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6054-960X>



the work dynamics with their respective foundations: theoretical (based especially on critical pedagogy), normative (based on the process of densification of art. 205 of the Constitution Brazilian 1988) and methodological (from the perspective of the primacy of active methodologies such as project-based learning). The method of construction of the argument is predominantly deductive, as it presents the theoretical and normative framework (that constitutes the legal sphere), confronts it with a specific data of the Brazilian education reality (the youth apathy in politics), and presents a methodologic proposal that aims to develop another educational model. The conclusion goes in the direction that quality education goes through transversal active methodologies that offer students instruments, both theoretical and practical, that allow them to understand the democratic context in which they live in a meaningful way to, willingly, transform it.

**KEYWORDS:** Human rights education; democracy; active methodologies; quality education.

## INTRODUÇÃO

Este artigo parte do pressuposto de que a definição conceitual do que venha a ser educação de qualidade encontra-se expressamente prevista no âmbito normativo. Diferentemente de outros ordenamentos jurídicos, que delegam aos sistemas ou instituições de ensino a tarefa de definir os requisitos a serem observados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, o sistema jurídico brasileiro estabelece muito detidamente tal noção como desdobramento direto da compreensão do direito à educação, compreendido este como direito humano autônomo a ser implementado pelo Estado e dele exigido.

A defesa é que o conceito de educação de qualidade necessariamente precisa ser construído a partir do art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988 (doravante CF/88), para o qual a educação possui três finalidades: o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e, no que aqui nos interessa, “seu preparo para o exercício da cidadania”. Ocorre que a textura aberta das normas constitucionais não nos basta, o fundamental é verificar como o processo de densificação constitucional (GOMES CANOTILHO, 2012, p. 1210) ocorrido após 1988, nos planos doméstico e internacional, explicitou a relação entre educação e democracia (aqui entendida como equivalente a “exercício da cidadania”). Defende-se que a educação em direitos humanos permite a construção de um elo indissociável entre educação e promoção e defesa do regime democrático. Em outros termos, e para voltar ao início, o conceito de educação de qualidade (foco do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável de número 4 das Nações Unidas), exige que as/os alunas/os no Brasil sejam preparadas/os para o pleno exercício da cidadania.



Por outro lado, pesquisas aqui apresentadas têm demonstrado que o desinteresse do jovem brasileiro pela política (especialmente a política institucional ou partidária) é crescente, o que acende o alerta sobre o quanto tal desinteresse aumenta o risco da sedução autoritária no contexto da desinformação. Mas ainda no contexto de tal diagnóstico, sejam as próprias pesquisas, seja parte da literatura especializada, apontam as potencialidades da educação como ferramenta de enfrentamento desse quadro. Ou seja, em um contexto no qual a formação para o exercício da cidadania deveria ser preocupação diária, ganha contornos de relevância a constatação do perigoso desinteresse do jovem brasileiro pela política, em especial, em relação às instituições essenciais ao funcionamento da democracia representativa, como os partidos políticos e a justiça eleitoral.

Nesse sentido, para além de construir a argumentação que associa concepções teóricas, seja da teoria educacional, seja da filosofia política, com os planos normativos nacional e internacional, este artigo tem por objetivo apresentar, justificar e defender a metodologia desenvolvida para a construção de uma prática pedagógica transversal<sup>3</sup>, consistente na realização de uma “eleição simulada” em todas as escolas da rede municipal de ensino de São José, SC. A proposta de intervenção (em processo de implementação durante o ano letivo de 2023) pretende (re)significar a compreensão sobre o fazer pedagógico na escola, ao mesmo tempo que visa a preparar educandas e educandos para o exercício da cidadania e para assumirem uma posição clara em defesa do regime democrático.

O projeto em questão, intitulado “Cidadania, Participação e Direitos Humanos”, foi concebido a partir de termo de cooperação firmado entre a Universidade do Vale do Itajaí e o ente municipal, no âmbito do Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos. A ação transversal a ser implementada consiste na realização de eleição simulada em todas as 21 (vinte e uma) escolas da rede municipal do ente federado e envolve os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. A proposta pedagógica, construída a partir da concepção metodológica de aprendizagem baseada em projetos – explicitada no último item deste artigo –, simula todo o processo eleitoral e envolve: (a) a definição da ideologia partidária e da constituição dos partidos, (b) a construção de planos de governos locais a serem elaborados com o propósito de

---

<sup>3</sup> Transversalidade, aqui, tem o sentido utilizado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ou seja, trata-se de um trabalho pedagógico operacionalizado “por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente”. (BRASIL, 2012, art. 7º, I).

oferecimento de propostas concretas de implementação de um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas no plano local, (c) a realização da escolha dos candidatos (mediante seleção paritária de gênero), (d) a realização de campanha eleitoral com utilização de recursos tecnológicos e mídias sociais (atingindo toda a comunidade escolar), (e) a realização da eleição (com apoio do Tribunal Regional Eleitoral e utilização de urnas eletrônicas) e, por fim, (f) a proclamação e diplomação dos eleitos em evento solene, quando será divulgada a premiação dos melhores planos de governo construídos, da melhor propaganda eleitoral produzida e da campanha nas redes sociais que mais gerou engajamento da comunidade escolar (e seu entorno).

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo consiste em demonstrar que, no Brasil, o conceito de educação de qualidade passa, necessariamente, por uma educação voltada ao exercício da cidadania, ao mesmo tempo que, ao apresentar a educação em direitos humanos como *locus* privilegiado de tal preparação, expõe as linhas-mestras de um projeto transversal que busca promover uma inclusão real e qualificada de temas como cidadania, participação, direitos humanos, processo eleitoral e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no cotidiano de 21 (vinte e uma) escolas da rede municipal de ensino de São José, SC.

Para tanto, valendo-se do método dedutivo, o encadeamento da argumentação se traduz nos três objetivos específicos definidos, quais sejam: 1) demonstrar a existência de uma íntima conexão entre educação em direitos humanos e democracia, seja no âmbito da teoria pedagógica, seja no âmbito da filosofia política, 2) identificar o dever legal segundo o qual as escolas devem educar na perspectiva da cidadania, demonstrando que a relação fixada no item 1 também se mostra presente no âmbito normativo e – após um rápido diagnóstico sobre os desencantos do jovem brasileiro com a política e os partidos políticos – 3) apresentar as linhas-mestras de uma proposta de prática pedagógica transversal, construída pelos autores, a partir de demanda concreta suscitada no âmbito de termo de cooperação firmado entre universidade e rede municipal de ensino.

## **1 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COMO PREPARO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

A ideia do direito a uma educação de qualidade é um comando constitucional que impõe a sua observância em todas as redes de ensino do país (art. 206, VII, da CF/88). E, ao contrário do que a textura aberta da norma constitucional poderia permitir, defende-se neste artigo que o conceito de educação de qualidade foi devidamente densificado através de diversos instrumentos jurídicos desde a sua enunciação pelo Constituinte originário e que, no que aqui interessa, passa necessária e indissociavelmente por um fazer educativo que busque “o preparo para o exercício da cidadania” (art. 205 da CF/88) de nossas alunas e alunos. É o que se defenderá na sequência.

### 1.1 PELA COMPREENSÃO DE UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL ENTRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Se existe um território em disputa no plano das teorias educacionais é o dos fins da educação.<sup>4</sup> Qual currículo? Quais as finalidades que se buscam com o processo formativo de crianças, adolescentes, jovens e adultos, mas sobretudo dos primeiros? Essas e outras questões são objeto de ampla disputa no grande campo de debate sobre os fins educacionais. E mesmo correndo o risco de alguma simplificação e até injustiça, vamos aqui dividir a disputa pedagógica no Brasil pós-88 entre o que Dermeval Saviani (2021, p. 23-23) denominou de *neoprodutivismo*, por um lado, e *pedagogias contra-hegemônicas*, de outro.<sup>5</sup>

Com efeito, há ampla documentação acerca de como o capital tem avançado sobre a educação brasileira nos últimos anos e, mais recentemente, sobre a educação básica. Uma das obras que faz um inventário documental muito importante é a de Erika Moreira Martins, que ao realizar uma análise detalhada do movimento Todos Pela Educação, que tem influenciado

---

<sup>4</sup> “A democracia na educação é vista como um terreno contestado. Em geral, é uma disputa em que forças e movimentos neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e novas tendências administrativas (que podemos chamar de ‘modernização conservadora’) se envolvem em tentativas bem financiadas para mudar a nossa compreensão de senso comum de democracia em variantes de opção consumista e formas curriculares e pedagógicas dominantes.” (APPLE, 2020, p. 31) Para um diagnóstico muito preciso do problema no Brasil, cf. Erika Martins (2016). Para uma análise um pouco diversa, mais abrangente e com foco nos EUA, cf. Martha Nussbaum (2015).

<sup>5</sup> Em verdade, o *neoprodutivismo* não possui grandes desenvolvimentos teóricos, sendo muito mais vivo no âmbito político, fazendo-se amplamente presente na definição das políticas públicas educacionais das últimas décadas. Do outro lado, tem-se as teorias pedagógicas *stricto sensu* situando-se fortemente no campo contra-hegemônico, ainda que tenham dificuldades de oferecer alternativas concretas (ou pelo menos eficazes) à hegemonia.

sobremaneira as políticas educacionais brasileiras desde a sua fundação, denuncia que “quando o TPE propõe que a educação pública se pautar por um currículo básico, está, na verdade, reduzindo ou limitando a formação da classe social que usualmente frequenta a escola pública.” (MARTINS, 2016, p. 58).

Já Dermeval Saviani (2021), ao concluir a sua clássica obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* com um capítulo destinado à análise da última década do séc. XX, identifica o que denomina de *neoprodutivismo*, movimento heterogêneo e de difícil definição (em razão de suas variáveis), mas que o autor alega ser integrado por basicamente três vertentes: o *neoescolanovismo*, que foca seu discurso na ideia de “aprender a aprender”; o *neoconstrutivismo*, centrado numa “pedagogia das competências” e, por fim; o *neotecnicismo*, pautado na ideia de “qualidade total” e que leva a uma “pedagogia corporativa” (2021, p. 425-442). Essas três facetas do *neoprodutivismo*, não por acaso, são fortemente presentes, seja no discurso do Todos Pela Educação, seja nos debates travados em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa ideologia empresarial que se faz presente nas políticas públicas educacionais do País desde os anos 1990, e que avança a passos largos, como era de se esperar, não deixa espaço a uma educação cidadã voltada à defesa e promoção da democracia. Muito aquém de se ensinar cidadãos, o foco é ensinar consumidores e empreendedores.

Mas não apenas de defensores do *neoprodutivismo* vive a teoria pedagógica brasileira. Autores como Paulo Freire<sup>6</sup>, Dermeval Saviani<sup>7</sup> e José Carlos Libâneo<sup>8</sup> – para ficar apenas no

---

<sup>6</sup> Dentre as várias obras que Paulo Freire nos legou, referimo-nos aqui a duas que fortemente embasam a perspectiva crítica ora exposta: por um lado, *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2020), obra da segunda metade dos anos 1960 na qual o autor expõe sua concepção de um ser humano *integrado* histórica e culturalmente, e no qual a liberdade, em linha com a concepção dos *antigos*, é entendida como capacidade de livre e consciente decisão acerca da própria vida, especialmente no que se refere à vida política e democrática; por outro, e em forte conexão com a primeira, o texto intitulado *Conscientização* (FREIRE, 2016), no qual o autor defende que “Uma educação deve ao mesmo tempo preparar para um juízo crítico das alternativas propostas pelas elites e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (2016, p. 47), o que envolve possibilitar a educandas e educandos o atingimento da conscientização, entendida como engajamento histórico crítico (2016, p. 56-57).

<sup>7</sup> Conhecido por sua pedagogia histórico-crítica, Saviani afirma que “A prática pedagógica contribui de modo específico [...] para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.” (2008, p. 63) Ademais, o autor ainda defende que “a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagonismos.” (2008, p. 68)

<sup>8</sup> Autor do campo da pedagogia crítico-social dos conteúdos, José Carlos Libâneo igualmente defende uma escola que ensine de forma contextualizada e com laços indissociáveis com a democracia: “A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber

plano nacional<sup>9</sup> – situam-se no grupo daqueles que defendem a educação – especialmente a pública – como tendo a finalidade de permitir que educandas e educandos compreendam o mundo (especialmente o mundo democrático) no qual vivem para que se tornem defensores e promotores do próprio regime democrático e dos valores que lhes são conexos, como é o caso dos direitos humanos.

Parte da teoria política também opera essa aproximação, destacando, inclusive, a educação como elemento fundamental de interconexão e recurso privilegiado não apenas para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, mas em especial, e sobretudo, para o desenvolvimento de uma cultura democrática. É o caso, por exemplo, de Axel Honneth, para quem:

[...] em tempos nos quais se fala em toda parte da existência de uma apatia política crescente e até se aponta para o perigo de uma “pós-democracia” [...], não existe qualquer razão para não reanimar mais uma vez a tradição fundamentada por Kant, Durkheim e Dewey e compreender a educação pública como órgão central da autorreprodução das democracias. (2014, p. 558)

Em apertada síntese, e ainda que haja forte disputa nesse campo, o objetivo deste item foi demonstrar que, seja na teoria pedagógica, seja na teoria política, há autores que propugnam por uma relação indissociável entre educação e democracia, ou pela defesa de que o fazer pedagógico deve reproduzir o agir democrático, ou pela ideia de que o fim último da educação é emancipar a pessoa e permitir um verdadeiramente livre agir democrático, ou, ainda, pelo entendimento de que a democracia precisa da educação para que seja promovida e defendida. Em continuidade, será exposta uma peculiaridade do ordenamento brasileiro: a recepção normativa dessas construções teóricas.

## 1.2 O BRASIL E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA COMO EXIGÊNCIA NORMATIVA

---

elaborado [...] requisito necessário para [as camadas populares] tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana.” (2014, p. 80-81)

<sup>9</sup> Autores como John Dewey (1998), Michael Apple (2017) e Henry Giroux (1986) também defendem pontos de vista semelhantes e não só estimularam, caso de Dewey, como também dialoga(ra)m com os autores nacionais aqui citados.

RDP, Brasília, Volume 20, n. 105, 176-204, Jan./Mar.. 2023, DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6935 | ISSN:2236-1766



Licença Creative Commons 4.0

Se como visto no item anterior, existe uma disputa no campo teórico – ainda que um tanto quanto velada – quando o assunto são os fins da educação e de qual currículo estamos tratando, no plano normativo nacional e, também, internacional, a situação é diferente.

Com efeito, desde 1988, com o advento da atual Constituição, inaugurou-se no Brasil a construção de uma moldura legislativa que, para o plano educacional, possui significativas implicações. E aqui não nos referimos à universalização do acesso à educação básica e à necessidade de que se garantam as estruturas materiais do fazer educativo – que também são importantes e um marco pós-1988 –, mas a todo o direcionamento que a legislação estabeleceu no sentido de possuímos uma educação que efetivamente prepare para o exercício da cidadania.

Antes de densificarmos o que ocorreu no Brasil em matéria de educação para a cidadania, cabe esclarecer que o movimento aqui ocorrido recebe fortes influências do movimento que ocorre globalmente após 1948.

Em matéria de direitos humanos, a segunda metade do século XX caracterizou-se por um período de surgimento de vários documentos internacionais de proteção desses direitos. Desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e dos Pactos de Direitos Civis, Políticos, Sociais, Econômicos e Culturais, ambos de 1966, até as mais variadas Convenções setoriais (sobre os direitos das crianças, de 1989, por exemplo). Trata-se de um período inédito na história dos direitos humanos tendo em vista o expressivo leque de direitos que passaram a gozar de proteção legislativa. E, ainda que não fosse exatamente objeto específico de nenhum deles, a educação e mesmo uma educação em direitos humanos aparecem em vários desses documentos, tais como no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; no art. 7º da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965; no art. 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; no art. 10 da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979; e, nos arts. 28 e 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. Isso demonstra que a segunda metade do século passado foi um momento de gestação, não só da noção de educação como um direito humano, mas igualmente da ideia de que a própria educação deveria apoiar-se discursiva e pragmaticamente nos direitos humanos.

Já no final do século XX, em 1993, acontece em Viena (Áustria), a *Conferência Mundial sobre Direitos Humanos*. Desse encontro resulta um documento (“Declaração e Programa de

Ação de Viena”) que, além de ressaltar, nos itens 33 e 34 da primeira parte, o papel da educação como elemento de difusão e proteção dos direitos humanos, em sua segunda parte possui um específico item sobre a centralidade de uma educação pautada em tais direitos e que se intitula “Educação em matéria de Direitos Humanos”. Estava aberto o caminho para que a comunidade internacional passasse a pensar mais detidamente sobre o tema.

Em 10 de dezembro de 2004, por meio de sua Resolução 59/113 A, a Assembleia Geral da ONU aprova o *Programa Mundial para a educação em Direitos Humanos*. No ano seguinte foi aprovado o Plano de Ação do Programa, documento que previa duas etapas distintas. A primeira, realizada entre 2005 e 2009, envolveu os sistemas primário e secundário de ensino. A segunda, por sua vez, ocorrida entre 2010 e 2014, teve como foco a educação em direitos humanos para a educação superior, professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares. Posteriormente, foram aprovadas duas outras fases: a terceira, para vigor entre 2015 e 2019, com vistas tanto a reforçar as duas primeiras, quanto a trabalhar especificamente com formação em matéria de direitos humanos para profissionais de mídia e jornalistas; e a quarta, para vigor entre 2020 e 2024, com atuação centrada no “empoderamento da juventude por meio da educação em direitos humanos”. (ONU, 2019)

Por fim, como uma espécie de coroamento do percurso da educação em direitos humanos no plano internacional, a Assembleia-Geral das Nações Unidas aprovou, em 19 de dezembro de 2011, por meio da Resolução 66/137, a *Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de direitos humanos*.

Já no Brasil, especialmente sob a influência desse movimento que ocorria no plano internacional<sup>10</sup>, o pós-1988 foi um período marcado por significativas mudanças normativas no

---

<sup>10</sup> Paralelamente ao movimento que ocorria internacionalmente após a Conferência de Viena, o Brasil lança já em 1996 o Programa Nacional de Direitos Humanos I, documento advindo de decreto presidencial e que aponta para a necessidade de avanços em matéria de educação em Direitos Humanos. O mesmo se deu com o Programa II, lançado em 2002 e com o Programa III, lançado em 2009 por meio do Decreto n.º 7.037 de 21 de dezembro de 2009, que em seu quinto eixo orientador – o da Educação e Cultura em Direitos Humanos – estabelece como diretriz a “Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos”. Cabe destacar que antes mesmo do Programa III, ainda em 2003, o Brasil lança um específico Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento fruto do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, constituído por meio da Portaria n.º 98, de 9 de julho de 2003, e que propõe, como consta de sua própria apresentação, “[...] concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.” (PNEDH, 2007, p. 13) Dentre as várias ações propostas pelo PNEDH, está a de “propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos”, o que se consolida em 2012, quando o Conselho Nacional de Educação apresenta por meio de

plano educacional: seja com a própria Constituição de 1988 e sua ressignificação da educação, que na esfera pública tem que ser gratuita e de qualidade; seja com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; passando pela última década com uma série de inovadoras Diretrizes educacionais que chegam até a Base Nacional Comum Curricular. Pode-se dizer que há um arcabouço normativo para construir as bases da educação brasileira apta a lidar com os desafios do século XXI, tanto do ponto de vista de uma educação realmente pautada nos direitos humanos, em sentido amplo, quanto do ponto de vista – aqui de interesse – de uma educação que se dedique à cidadania e à participação e, portanto, que contribua para a defesa, manutenção e fortalecimento da democracia.<sup>11</sup>

Esse arcabouço normativo envolve principalmente a Resolução CNE/CEB 4/2010 (*Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*), CNE/CEB 7/2010 (*Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*), a Resolução CNE/CP 1/2012 (*Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*) e a Resolução CNE/CP 2/2017 (*Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*).<sup>12</sup>

Em que pese a multiplicidade de possibilidades de abordagens desses documentos, cabe aqui chamar a atenção para dois aspectos que parecem permear todos eles.

Em primeiro lugar, esses documentos partem de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem que rompe significativamente com a lógica pouco participativa do monopólio da

---

sua Resolução nº 1 as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (doravante DNEDH). E ainda paralelamente a essa construção interna que ocorria no âmbito dos direitos humanos, em geral, e da educação em direitos humanos, em particular, dava-se início no pós-1988 a um amplo processo de ratificação e internalização de tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que, em muitos casos, reforçam em nível supralegal, a obrigação normativa de educar para a defesa e promoção da democracia.

<sup>11</sup> Um esclarecimento importante é que o conceito de democracia aqui exposto não é aquele que se contenta com eleições livres e periódicas (ainda que tal ideia abarque o conceito). Trata-se de um conceito constitucional de democracia, aquele que se alicerça materialmente no que Ferrajoli denomina de “esfera do não decidível”, ou seja, “[...] o que nenhuma maioria pode decidir, violando os direitos de liberdade, e o que nenhuma maioria pode não decidir, violando os direitos sociais, uns e outros constitucionalmente consagrados” (FERRAJOLI, 2014a, p. 20) Em outros termos, trata-se de um conceito material (substancial) de democracia, no qual os direitos fundamentais (e os direitos humanos) compõem “a base substancial da democracia.” (FERRAJOLI, 2014b, p. 22)

<sup>12</sup> E que pese a argumentação aqui desenvolvida poder abranger toda a educação básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e até mesmo a superior, o artigo dará especial atenção ao ensino fundamental, seja pela própria fundamentalidade do período na formação da/o cidadã/o, seja pela prática aqui exposta referir-se aos anos finais dessa fase da educação básica.

aula expositiva centrada em um/a professor/a que detém o conhecimento e o ensina a um/a aluno/a que pouco ou nada sabe e que ali está para aprender o que lhe é transmitido. A tônica passa a ser um ensino de “conteúdos contextualizados” (BRASIL, 2017, art. 8º, I), “estratégias [pedagógicas] mais dinâmicas, interativas e colaborativas” (BRASIL, 2017, art. 8º, II), “metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (BRASIL, 2017, art. 8º, III), o que exige a adoção de novas metodologias e inovadoras formas de realização do trabalho pedagógico.

Em segundo lugar, todos esses documentos miram um/a estudante que aprende, sim, conteúdos que lhe serão úteis em estágios mais avançados de ensino e/ou mesmo na vida profissional, mas uma parte expressiva da construção do perfil da/o estudante que deixa a educação básica, refere-se a conhecimentos, competências e habilidades que formam um/a estudante crítico/a, reflexivo/a, que valoriza a diversidade em suas mais variadas facetas, que domina e utiliza diferentes linguagens e que, em especial no que aqui nos interessa, exercita “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, art. 4º, 9), bem como age “pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017, art. 4º, 10)

Para atingir esses objetivos e formar essa/e estudante do novo milênio, para além da diversidade metodológica e de práticas-pedagógicas antes abordadas, faz-se imprescindível a inclusão curricular de conteúdos que contribuam para a construção desses sujeitos<sup>13</sup>. E esses conteúdos são os fixados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos,

---

<sup>13</sup> Nesse sentido: “Os currículos [do Ensino Fundamental] devem incluir a abordagem transversal e integradora de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetem a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática, entre outras, da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (BRASIL, 2017, art. 8º, §1º)

segundo as quais a educação passa pela “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local” (BRASIL, 2012, art. 4º, I), pela “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade” (BRASIL, 2012, art. 4º, II), bem como pelo “fortalecimento de prática individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.” (BRASIL, 2012, art. 4º, V)

Em linhas gerais, o conceito de educação em direitos humanos aqui adotado é o exposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que em seu art. 2º a define nos seguintes termos:

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012)

Em que pese a grande disputa política e ideológica que hoje domina o campo da educação, inclusive com propostas que pregam uma “escola sem partido”, o fato é que, no Brasil, a educação é um campo em que os seus agentes operadores (os mais variados profissionais da educação) têm ampla liberdade no “como” ensinar, mas uma expressiva limitação quando o assunto é “o quê” ensinar, tendo em vista que uma formação política e ideologicamente comprometida com uma cultura democrática surge como uma premissa normativa nos documentos acima mencionados.

Se Amy Gutmann (1993, p. 36) tem razão ao afirmar que “[s]er um cidadão democrático é parte, uma parte importante [...] do que para nós [...] significa ser um indivíduo autônomo”, é uma questão passível de debate. Mas o dever normativo de, no Brasil, se educar em tal perspectiva está evidentemente positivado. Trata-se não apenas de um imperativo legal decorrente de um processo de concretização constitucional que parte do art. 205 da CF/88 e que passa por documentos internacionais (revestidos de caráter de supralegalidade) e por leis ordinárias, até a promulgação de várias Diretrizes que instrumentalizam uma educação voltada para o preparo do exercício da cidadania. O esforço em desenvolver os pressupostos legais da educação cidadã será objeto da próxima seção deste artigo.

## 2 O LOCAL PRIVILEGIADO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO POLÍTICO-DEMOCRÁTICA DAS FUTURAS GERAÇÕES

Nos últimos anos, especialmente a partir de 2016, com a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, tem crescido a preocupação sobre a promoção, mas, sobretudo, a defesa da democracia. Seja em meados dos anos 1980, quando Jürgen Habermas já anunciava um “esgotamento das energias utópicas” (2015, p. 209) em meio a uma “nova obscuridade” (2015, p. 207), seja mais recentemente quando Steven Levitsky e Daniel Ziblatt refletem “como as democracias morrem”, o regime democrático parece ter perdido certa unanimidade da qual gozou por algum tempo, especialmente na segunda metade do século passado na Europa e no final do séc. XX e início do séc. XXI na América Latina. E em tal contexto, os mais jovens podem ganhar local de destaque, visto que se pode intuir que antes do desenvolvimento do apreço pelo autoritarismo, vem o desinteresse pela ou o descrédito da democracia. E se a educação tem o potencial e o dever de preparar para a cidadania como acima se defendeu, é por ela que se deve enfrentar o quadro que será adiante exposto.

### 2.1 DIAGNÓSTICO: UMA JUVENTUDE ALHEIA AO REGIME DEMOCRÁTICO

Dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) compilados e divulgados pelo portal de notícias *GI* mostram a quantas anda o interesse de parte do eleitorado jovem brasileiro. Entre 2002 e 2006, a população entre 16 e 17 anos no País sofreu uma redução de 4,1%, ao passo que o número de eleitores com a mesma idade sofreu uma queda de 2,1%. Já no período de 2006 a 2010, ainda que o decréscimo populacional tenha sido de 2%, o número de jovens eleitores subiu 3,3%. Esse quadro, porém, sofreu uma brusca mudança no período 2010-2014, onde se situam as chamadas “jornadas de junho [de 2013]”. Nesse período, enquanto a população de jovens com 16 e 17 anos aumentou 2,4%, o número de jovens eleitores sofreu uma acentuada queda de 26,9%. Por fim, no período 2014-2018, ainda que a população tenha encolhido 7,6%, o percentual de jovens eleitores recuou 14,5%. (MORENO; COSTA, 2018)

No ano de 2018, ano de eleições nacionais e de amplos debates no seio da sociedade brasileira, várias matérias jornalísticas, amparadas em estatísticas e outros estudos,

demonstraram o baixo interesse do jovem brasileiro pela política. (ALTINO, 2018; PINTO, 2018). Já no segundo turno das eleições municipais de 2020, a abstenção geral chegou a 29,5%, um nada celebrável recorde nacional. (CONGRESSO EM FOCO, 2020)

Esse diagnóstico de “apatia política” e de desinteresse por questões democráticas<sup>14</sup> pode ser constatado igualmente por outros meios, como uma inédita e atual pesquisa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT) sobre ciência e tecnologia realizada em 2019, que apresentou os seguintes dados sobre o interesse do jovem brasileiro (com idade entre 15 e 24 anos) por política: 34% nada interessado(a), 36% pouco interessado(a), 20% interessado(a) e 10% muito interessado(a). O interesse por política é disparado o pior entre todos os setores analisados (arte e cultura, esportes, ciência e tecnologia, religião, medicina e saúde, meio ambiente). (MASSARANI *et al.*, 2021, p. 44-45)

A pesquisa ainda fez um importante levantamento da percepção do jovem brasileiro sobre *fake news*, o que demonstra problemas sérios do nosso sistema de ensino, tendo em vista que 68,1% dos entrevistados acha difícil (47,5%) ou muito difícil (20,6%) identificar uma notícia falsa. (MASSARANI *et al.*, 2021, p. 83) Percebamos: em um contexto em que há inúmeras formas de se checar se uma informação é ou não verdadeira, praticamente 7 em 10 estudantes que concluíram o ensino médio possuem dificuldade na verificação.

Por outro lado, a pesquisa acaba por apontar alguns caminhos de atuação, sobretudo quando faz a devida associação entre a qualidade da educação recebida e a capacidade de fazer frente às *fake news*: “A dificuldade de lidar com *fake news* varia entre os jovens de acordo com o seu grau de consumo de informação científica e seus hábitos culturais.” (MASSARANI *et al.*, 2021, p. 83)

A relação entre educação de qualidade, engajamento político e desconfiança diante das notícias falsas também foi detectada pela pesquisa:

A percepção de estar recebendo possíveis notícias falsas sobre C&T é maior entre jovens mais engajados politicamente, de maior escolaridade e que consomem mais

---

<sup>14</sup> Não se desconhece que a apatia e o desinteresse por questões relacionadas ao que podemos chamar de política institucional ou política partidária não esgota o âmbito da política e as possibilidades de atuação dos jovens, como argumentam, por exemplo, PEREZ e SOUZA, 2020. Mas não fosse o risco de um otimismo exacerbado sobre a atuação política do jovem em outras esferas, ocorre que a ojeriza que muitos deles apresentam contra o institucionalizado, seja no plano legislativo, executivo e/ou judiciário demonstra pelo menos um importante *déficit* em uma formação que os convença acerca da importância da disputa também desses espaços.

frequentemente informação científica. Por exemplo, entre os jovens que completaram o ensino superior, 41,5% acreditam poder ter recebido notícias falsas sobre ciência, enquanto o valor é de apenas 16,2% entre os jovens que possuem somente ensino fundamental. 44%. (MASSARANI *et al.*, 2021, p. 84)

Já pesquisas realizadas por DE MORAIS e BAQUERO com jovens de Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC) e Curitiba (PR) demonstram que o desinteresse do jovem (na pesquisa, entre 13 e 24 anos) por política gira em torno de 80% (abarcando os grupos que demonstram pouco ou nenhum interesse). Para os autores: “Quando os jovens não demonstram interesse por assuntos políticos e não se sentem estimulados a participar de atividades políticas, a construção de uma cultura política de caráter assertivo é difícil.” (DE MORAIS; BAQUERO, 2018, p. 45) Os resultados obtidos do *Latinobarômetro*, de 2013, analisados por Zuasnabar e Fynn (2017), envolvendo toda a América Latina, seguem os mesmos números alarmantes de apatia.

Por sua vez, o relatório do Conselho Nórdico sobre Juventude, Democracia e Exclusão Democrática nos Países Nórdicos, de 2017, estima que o fato de pessoas com mais alto nível educacional votarem mais decorre de “[...] haver mais normas de participação na área educacional e nos círculos sociais das pessoas com educação superior.”<sup>15</sup> (NORDIC COUNCIL OF MINISTERS, 2017, p. 14). E, no que se refere especificamente à educação básica, ao mencionar experiências de eleições simuladas na Islândia, na Noruega, na Suécia, na Dinamarca e na Finlândia, o relatório conclui que:

Eleições simuladas não implicam apenas na experiência prática do voto e da educação em democracia, eles também permitem que os jovens aprendam sobre os diferentes partidos políticos e sua política. Em muitos países, as eleições simuladas são acompanhadas por debates políticos organizados nas diferentes escolas e / ou praças eleitorais onde os jovens podem se encontrar e conversar com representantes das diferentes partes. Os jovens muitas vezes afirmam a falta de interesse como motivo para não votação. Eleições simuladas podem ajudar a aumentar nos jovens o interesse das pessoas pela política trazendo política e debates políticos nas escolas. Estudos suecos mostram que os jovens que têm a chance de discutir a política na escola em um grau maior começam a tomar interesse por política antes do que outros. Conforme mencionado anteriormente, outro motivo para os jovens dinamarqueses, islandeses e noruegueses não votarem é que careciam de conhecimento. Novamente, eleições simuladas podem ser importantes, porque eles fazem informações sobre política disponíveis para os jovens. Isso mostra a necessidade de que se continue com eleições simuladas e educação política.<sup>16</sup> (NORDIC COUNCIL OF MINISTERS, 2017, p. 21)

<sup>15</sup> Tradução livre de: “[...] there might be stronger participation norms in the educational field and the social circles of the higher educated.”

<sup>16</sup> Tradução livre de: “Mock elections do not only entail the practical experience of voting and education in democracy, they also let young people learn about the different political parties and their politics. In many

Desinteresse pela política e presa fácil da desinformação: se pudermos dizer que esse diagnóstico é minimamente factível, podemos concluir que ensino fundamental e médio, parte da educação básica na qual alunas e alunos passam 12 (doze) anos de suas vidas, não têm se saído tão bem em sua missão constitucional de prepará-los para o exercício da cidadania. Nesse sentido, um projeto transversal que problematize as mais importantes questões do regime democrático e da participação política, e que possibilite um aprendizado contextualizado e significativo, parece-nos uma estratégia a ser divulgada e incentivada.

O Projeto “Cidadania, Participação e Direitos Humanos”, a seguir apresentado, mostra-se como proposta concreta, conteudística e metodologicamente estruturada, para chamar a atenção da escola para o seu dever democrático, fornecendo a crianças e adolescentes aportes que lhes permitam, não apenas votar conscientemente, mas que também contribuam para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, elementos fundamentais para construção de uma cultura democrática.

Se por um lado, o jovem brasileiro encontra-se distante da política, por outro, os documentos e políticas públicas que embasam teórica e metodologicamente o projeto clamam por alunas e alunos críticas/os, reflexivas/os, cidadãs/ãos e cientes de seus compromissos para com o conjunto da sociedade.

## **2.2 O PREPARO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NA PROPOSTA DO PROJETO “CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO E DIREITOS HUMANOS”**

Desde 2018, o Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos, do Curso de Direito do Campus Kobrasol São José, da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) desenvolve várias ações de extensão junto à rede municipal de ensino de São José, SC, ações que vão desde oficinas de educação em direitos humanos nas escolas, passando por cursos de formação

---

countries, the mock elections are accompanied by political debates arranged at the different schools and/or electoral squares where youth can meet and talk to representatives from the different parties. Youth often state lack of interest as a reason for not voting. Mock elections might help increase young people’s interest for politics by bringing politics and political debates into the schools. Swedish studies show that youth who get the chance to discuss politics in school to a larger degree begin to take interest in politics than others. As mentioned earlier, another reason for not voting among both Danish, Icelandic, and Norwegian youth was lack of knowledge. Again, mock elections can be important, because they make information about politics available to young people. This shows the need to keep on with mock elections and political education.”

continuada docente, até assessoria na construção e reformulação de documentos como o Currículo do Município ou os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas. Eis o contexto no qual foi concebido o projeto “Cidadania, Participação e Direitos Humanos”.

O ponto de partida normativo é a ideia segundo a qual toda a reformulação pela qual vem passando a Educação Básica, em geral, e o Ensino Fundamental, em particular, exige justamente projetos e ações do tipo que ora se apresenta.<sup>17</sup> A ideia de uma metodologia ativa baseada em projetos afigura-se uma das formas privilegiadas de abordagem educacional que as novas regulamentações da Educação Básica exigem, havendo quem chegue mesmo a considerar a aprendizagem baseada em projetos “muito bem posicionada para se tornar o principal modelo de ensino neste século” (BENDER, 2014, p. 09). Ademais, cumpre destacar que a aprendizagem baseada em projetos “é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções.” (BENDER, 2014, p. 09). Mas não apenas de inovação metodológica se faz uma nova educação básica. É preciso pensar não apenas o “como”, mas também “o que” a escola ensinará.

Nesse contexto, a cidadania passa não apenas por uma compreensão de nossa realidade plural e heterogênea, mas sobretudo por uma exigência metodológica de que a tolerância, o respeito e a convivência sejam efetivamente vivenciados. E é justamente em razão dessa constatação (pluralidade) e dessa forma de abordagem (metodologia ativa), que o projeto não apenas pretende problematizar a questão da participação feminina na política, a questão racial, a diversidade de concepções políticas, a relação entre cidadania e participação e ainda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mas especialmente fazê-lo em um projeto transversal<sup>18</sup> que movimente toda a escola, engaje alunas/os e professoras/es (assim como a comunidade de seu entorno), e que ensine que cidadania, participação e direitos humanos são, para muito além de conceitos teóricos, necessidades práticas do nosso cotidiano.

---

<sup>17</sup> Pois como sintetiza Axel Honneth: “[...] quanto menos o aluno ou a aluna for visto, no ensino, como um sujeito isolado, produtor de desempenho, portanto quanto mais fortemente ele ou ela for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo.” (2014, p. 560)

<sup>18</sup> A transversalidade é destacada no art. 7º, I, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos como uma das formas privilegiadas de se inserir a educação em direitos humanos no contexto dos currículos da educação básica.

Na essência, trata-se de um projeto que forma continuamente as professoras e os professores participantes, fornecendo-lhes os aportes teóricos e metodológicos para a realização do trabalho, ao mesmo tempo que fornece assessoria a distância, constante e diária, tanto do ponto de vista dos conteúdos, quanto dos pontos de vista pedagógico e metodológico, para que as escolas realizem, durante todo o ano letivo de 2023, uma eleição simulada, ou seja, uma prática transversal envolvendo quase toda a escola e que reproduz, na escala do microcosmo escolar, todo o processo eleitoral, desde a criação dos partidos até a eleição – com urnas eletrônicas fornecidas pelo Tribunal Regional Eleitoral, inclusive – e diplomação dos eleitos, passando por escolha de candidatos, criação do plano de governo, pesquisas e debates eleitorais e, em especial, os atos de campanha (aspecto que se revela um dos pontos-chave da prática pedagógica desenhada). Ademais, o projeto igualmente sustenta-se materialmente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>19</sup>, já que o plano de governo a ser desenvolvido pelo partido e candidatas/os deve ser estruturado com o propósito de identificar ações voltadas à implementação de um desses Objetivos na realidade local na qual sua escola se insere. De forma autônoma e livre, cada escola participante definirá qual dos 17 ODS será o escolhido, sendo que a partir daí estudantes e professoras/es receberão tanto o material básico teórico, quanto indicadores socioeconômicos reais do Município para que, então, cada turma – que fará as vezes de um partido político –, possa pensar o plano de governo tendo em vista o ODS escolhido e a realidade do Município e da comunidade nos quais está inserida.

O projeto se desenvolve em 5 (cinco) fases, sumariamente descritas a seguir:

A primeira é a fase de *delimitação do colégio eleitoral*, momento embrionário e de sensibilização, envolvendo ações de lançamento do projeto na escola, mapeamento das turmas que poderão atuar no polo eleitoral ativo, definindo e apresentando seus candidatos, bem como no polo passivo, como eleitores. Ao final dessa fase, deve ser definido o colégio eleitoral (alunos, corpo funcional e, a depender da realidade local, dos familiares que integram a comunidade escolar).

---

<sup>19</sup> Sobre a fundamentalidade do papel dos Municípios na implementação nacional dos ODS e, em especial, sobre a necessidade de que os Municípios firmem parcerias com a sociedade civil e instituições de ensino e de pesquisa para o cumprimento da Agenda, cf. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. Guia para Localização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nos Municípios Brasileiros. O que os gestores municipais precisam saber. Brasília: CNM, 2016.

O segundo momento centra-se nas turmas (duas ou mais) de onde sairão as candidatas e os candidatos. É aqui que serão debatidos temas como partidos políticos (sendo cada turma um deles), formas de participação direta e a relevância dos planos de governo. Um aspecto fundamental de qualificação do nível da discussão política se dá pelo fato de que os planos de governo de cada partido devem trabalhar com um Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (que será escolhido coletivamente pela escola) e, após diagnóstico no âmbito do Município, apresentar propostas de políticas públicas concretas que possam ensejar a melhoria da qualidade de vida dos munícipes naqueles pontos escolhidos pelo “partido” para serem os focos de seus planos. Este é um momento essencial da proposta porque se trata do momento de qualificação discursiva do processo eleitoral, chamando a atenção de alunas e alunos não apenas para as potencialidades do fazer político, mas sobretudo para a responsabilidade de nossas escolhas democráticas. Em que pese ser uma característica de toda a proposta, esta fase, em especial, encontra-se em perfeita consonância com o “Projeto de Plano de Ação para a Quarta Etapa (2020-2024) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos da ONU, que tem por foco “empoderamento da juventude por meio da educação em direitos humanos”. (ONU, 2019)

Na sequência, a terceira etapa do projeto realiza a convenção partidária e registro das candidaturas, de prefeita/o e vice – necessariamente uma mulher e um homem a fim de tensionar a representatividade feminina na política e dos problemas relacionados a sub-representação das mulheres e determinadas populações em condição de vulnerabilidade. Com isso, fica aberto o caminho para uma das fases mais importantes e pedagogicamente ricas do processo: a campanha eleitoral.

O quarto passo é a campanha propriamente dita, aquela que constitui terreno fértil para a implementação de inúmeras competências da BNCC. Espera-se que a fase da campanha seja a de maior engajamento de toda escola e que se permita trabalhar com as competências da

educação básica (em especial, com as de número 5<sup>20</sup>, 7<sup>21</sup>, 9<sup>22</sup> e 10<sup>23</sup>) que a BNCC elevou à condição de cerne formativo da educação brasileira, ou seja, as dez competências definidas como finalidade a ser alcançada pelo ensino fundamental.

Neste ponto cabe destacar a íntima relação que se pode estabelecer entre os marcos legais definidores do dever normativo de se educar em direitos humanos (centremo-nos aqui nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) e as competências fixadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), bem como o papel de ponte que o Projeto estabelece entre EDH e BNCC. Com efeito, como bem apontado por LAPA e BAIL (2022), em que pese as críticas que se possam fazer à BNCC (seja pela forma de sua implementação, seja pela abertura que fornece a uma despolitização neoliberal do processo formativo de crianças e adolescentes), há inúmeros pontos de conexão entre as dez competências que formam o coração da Base e os elementos fundantes da ideia de educação em direitos humanos, em especial as cinco dimensões estabelecidas pelo art. 4º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).<sup>24</sup> Não se desconhece, por óbvio, que a correlação de forças dominante no País em 2017 (BNCC) era radicalmente diversa daquela de 2012 (Diretrizes para EDH), fato esse, porém, que nada impede – muito ao contrário nos exige – que se faça a leitura da BNCC com o norte interpretativo, conceitual e metodológico fornecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, bem como outras anteriores e posteriores a

---

<sup>20</sup> “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (Competência 5)

<sup>21</sup> “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.” (Competência 7)

<sup>22</sup> “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (Competência 9)

<sup>23</sup> “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (Competência 10)

<sup>24</sup> Ainda acerca das relações possíveis entre educação em direitos humanos e BNCC cf. ROSENDO e LAPA, 2018, bem como HILLESHEIM, HOFFMANN, BARRETO e WUO, 2021. Para uma análise específica da questão de uma educação em direitos humanos possível na BNCC para as ciências humanas cf. SILVA e GUIMARÃES, 2018.

ela. Essa compreensão é fundamental, visto que se faz necessário compreender a BNCC como mais uma dentre tantas outras Diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação.

E no contexto de uma campanha eleitoral, onde alunas e alunos terão que elaborar suas estratégias de comunicação (inclusive, com a produção de peças publicitárias para serem veiculadas nas redes sociais), bem como convencer eleitoras e eleitores (alunos, professores, técnicos e os familiares) a partir das propostas atinentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de seus planos de governo, além de defendê-las perante debates com os grupos concorrentes, acredita-se que o projeto se afigura como campo fértil para um desenvolvimento contextualizado e democraticamente significativo de competências como as da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), lidas com as lentes das dimensões previstas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Por fim, a fase final da prática é a realização da votação, da apuração e da proclamação de resultados e diplomação, esta última a ser realizada em sessão solene. E em que pese o encerramento do processo eleitoral realizar-se em apenas um dia (votação, apuração e proclamação de resultados), estas etapas permitem a conscientização sobre temas como “urna eletrônica e segurança”, “condutas permitidas e vedadas no dia da votação” e “voto válido, branco, nulo e abstenções”, ou seja, temas absolutamente sensíveis para a compreensão das regras do sistema eleitoral brasileiro e o seu aperfeiçoamento.

O projeto se encerra com a sessão solene de outorga dos diplomas “simbólicos” às/aos eleitas/os, oportunidade na qual serão premiadas as equipes que se destacaram na elaboração do plano de governo e do vídeo de campanha, os dois principais produtos que os partidos (as turmas) deverão produzir ao longo da iniciativa.

Nos breves termos aqui expostos, o Projeto “Cidadania, Participação e Direitos Humanos” introduz a cidadania, a participação, a democracia, a pluralidade e a diversidade de concepções morais, éticas e políticas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e toda a concepção e funcionamento do processo eleitoral, eixo operacional da democracia, no currículo de um novo Ensino Fundamental de uma nova Educação Básica.

Para além do mérito de introduzir de forma sistemática e transversal uma metodologia ativa (aprendizagem baseada em projeto) em um período letivo ainda fortemente alicerçado em

aulas expositivas, o projeto chama a atenção para o fato de que a relação entre escola e formação cidadã é absolutamente essencial.

E aqui um esclarecimento se faz necessário: a formação cidadã envolve, sim, aspectos relacionados à convivência comunitária, respeito às diferenças, exigência de direitos e respeito aos deveres, consciência ambiental e tantos outros fatores relacionados ao grande campo da cidadania, mas o que aqui se afigura indispensável é destacar que a escola deve ser o lugar privilegiado para o ensino e a vivência da política em suas múltiplas perspectivas.

Como defendido acima, seja por parte da teoria educacional, seja pelo plano normativo, a relação entre escola e política é indissociável. Nesse contexto, seria válida a pergunta sobre se, e em que medida, a educação básica brasileira tem preparado crianças e adolescentes para a vida político-institucional que formalmente pode ser iniciada aos 16 (dezesesseis) anos, preparando-os qualitativamente não apenas para um voto realmente consciente<sup>25</sup>, mas para o enfrentamento seja daqueles discursos eleitorais com teor autoritário, seja para o enfrentamento dos discursos eleitorais pautados na desinformação.

A indissociabilidade entre *internet*, processo eleitoral e formação da vontade democrática muito provavelmente é irreversível, razão pela qual “[...] seria importante hoje, em nossas escolas, aprender, junto com o manejo da internet, também suas leis de produção e formas de atuação.” (HONNETH, 2014, p. 560). E mais:

As alunas e os alunos deveriam ser preparados, por meio da utilização cooperativa do computador – portanto, inteiramente de acordo com o que preconizava Dewey –, a fazer uso mais tarde, de maneira autônoma, dos novos instrumentos da formação da vontade política. (HONNETH, 2014, p. 560)

A tese central deste artigo é que a educação é a trincheira privilegiada da guerra contra a apatia política que reina – não apenas – entre os mais jovens e que, por consequência, se mostra como *locus* privilegiado na formação para a promoção e defesa da democracia. O que, porém, está longe de um consenso, é a implementação de ações concretas com vistas à qualificação do processo educativo.

---

<sup>25</sup> Voto consciente, aqui, é aquele realizado na perspectiva freireana de conscientização, entendida como o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Em Paulo Freire, uma coisa é a tomada de consciência, o entender o mundo, outra radicalmente diversa é a conscientização, o agir histórica e politicamente engajado que atua de modo a transformar a realidade do mundo no momento seguinte à tomada de consciência. (FREIRE, 2016).

## CONCLUSÃO

Para uma autora que se pergunta por que a democracia precisa das humanidades:

Um modo de avaliar qualquer sistema educacional é perguntar quão bem ele prepara os jovens para viver numa forma de organização social e política com essas características [uma sociedade plural na qual as escolhas dos eleitores refletem fortemente na vida daqueles que deles discordam]. Sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável. (NUSSBAUM, 2015, p. 11)

Este artigo defendeu o argumento segundo o qual o conceito de educação de qualidade passa por uma educação em direitos humanos voltada ao preparo para o exercício da cidadania. É o que decorre do processo de densificação constitucional operado após 1988. E como visto, em que pese as disputas do campo teórico, esse dever normativo recebe apoio interpretativo não apenas de teóricos da educação, mas igualmente de nomes da filosofia política. Podemos dizer que, do ponto de vista jurídico-legal e para parte da teoria pedagógica e política, as coisas deveriam ser assim, o que deveria levar a uma juventude conectada à política – tanto em sentido lato, quanto no sentido de política partidária – e promotora e defensora da democracia.

Contudo, o quadro é de perda (ou mais provavelmente de não-desenvolvimento) do interesse da juventude pela política. E ainda que não se desconheça que o problema possa ser enfrentado de forma multidimensional, defendeu-se a tese de que o *locus* privilegiado de enfrentamento é a educação, especialmente a básica. Mas não qualquer educação, e sim uma educação em direitos humanos pautada na formação cidadã. E isso em razão de dois argumentos: o de que a educação é elemento fundamental de defesa do regime democrático e o de que educar na perspectiva dos direitos humanos e da democracia é uma obrigação legal das instituições de ensino.

Estabelecidos os diagnósticos e lançados os marcos teóricos e normativos, o artigo apresentou as linhas-mestras do Projeto “Cidadania, Participação e Direitos Humanos”, prática pedagógica inovadora e que perfeitamente se alinha ao perfil de aluna e de aluno que os marcos normativos educacionais brasileiros (com destaque para as Diretrizes Nacionais que versam sobre a educação básica, o ensino fundamental de nove anos, a educação em direitos humanos e a Base Nacional Comum Curricular) exigem, seja porque trabalha metodologicamente numa perspectiva de autonomia estudantil e disrupção dos mais clássicos métodos de aprendizagem,

seja porque qualifica a formação em termos de conteúdo a partir do momento que traduz as especificidades do processo eleitoral para uma prática pedagógica a ser desenvolvida ao longo de todo um ano letivo. A proposta é ainda reforçada em razão da sua conexão material com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fazendo com que os estudantes os problematizem tendo em vista as necessidades concretas do Município e de sua realidade local, propondo soluções criativas e bases de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano.

A democracia ainda é lugar de fé, de crença. Há muita gente que acredita que se pode alterar o *status quo* por meio do voto e da democracia. E de fato, pelo menos abstratamente, em um regime democrático autêntico, independentemente de qualquer outra condição, cada pessoa tem um voto. Daí a ânsia de tantos por votos realmente conscientes. Votos conscientes esses que possuem o poder de imunizar o processo eleitoral da maioria de seus vícios. O voto consciente pode fazer frente ao problema da representatividade de gênero ou racial, pode fazer frente ao problema da corrupção, pode fazer frente ao problema da desinformação, ao problema do abuso econômico e financeiro no curso do processo eleitoral etc. Mas o voto consciente, por definição lógica, é atributo do eleitor consciente, do eleitor conscientizado, daquele que passou por um processo de conscientização, na expressão de Paulo Freire. Ou seja, em uma boa medida, o eleitor consciente é resultado de um processo educacional democraticamente estruturado.

Certa vez, Darcy Ribeiro disse que a crise da educação brasileira não era propriamente uma crise, mas um projeto. Parafraseando-o, talvez a crise da democracia brasileira igualmente não seja uma crise, mas igualmente um projeto. Mas projetos sempre podem ser alterados, tanto na seara educacional, quanto na eleitoral. Historicamente, seja pela crise, seja pelo projeto, a educação brasileira nunca se interessou verdadeiramente pelo regime democrático, e as consequências temos experimentado a cada novo ciclo eleitoral.

Este artigo tentou chamar a atenção para esse quadro e em linhas muito gerais dentro de seus limites textuais, expor uma proposta de intervenção educacional com vistas a uma mudança no projeto educacional brasileiro com aptidão para repercutir na qualidade da formação democrática que recebem nossas crianças e nossos adolescentes. A esperança é de que essa mudança de rumo redirecione a percepção sobre a crise que vivemos, deslocando-a da educação e levando-a para onde precisa ser levada, como seria o caso de se criar sérias



dificuldades àqueles que se valem dos mais variados métodos para atacar as bases da democracia.

## REFERÊNCIAS

ALTINO, Lucas. Números do Cadastro Eleitoral confirmam o desinteresse do jovem brasileiro pela política. **O Globo**, Rio de Janeiro, 01 ago. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/numeros-do-cadastro-eleitoral-confirmam-desinteresse-do-jovem-brasileiro-pela-politica-22940268>. Acesso em: 15 maio 2021.

APPLE, Michael Whitman. **A luta pela democracia na Educação**: lições de realidades sociais. Michael Whitman Apple com Luís Armando Gandin, Shuining Liu, Assaf Meshulam e Eleni Schirmer. Trad. Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o Século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 7/2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2012 **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2017 **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. Guia para Localização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nos Municípios Brasileiros. O que os gestores municipais precisam saber. Brasília: CNM, 2016.

CONGRESSO EM FOCO. **Abstenção “vence” no Rio e em Goiânia e bate recorde no país com 29,5%**. Brasília 30 nov. 2020. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/2-turno-recorde-de-abstencao/>. Acesso em: 15 maio 2021.

DE MORAIS, Jennifer Azambuja; BAQUERO, Marcello. A internet e a (des) politização dos jovens brasileiros. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 25, p. 33-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/11512>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DEWEY, John. **Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación**. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão: teoria do garantismo penal**. 4. ed. rev. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014b.

FERRAJOLI, Luigi. **La democracia a través de los derechos: constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político**. Tradução de Perfecto A. Ibáñez Madrid: Editorial Trotta, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOMES CANOTILHO, José Joaquim. **Direito Constituição e Teoria da Constituição**. 7. ed. 11. reimp. Coimbra: Almedina, 2012.

GUTMANN, Amy. A desarmonia da democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. 1995, n. 36, pp. 5-37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451995000200002>. Acesso em: 10 maio 2021.

HABERMAS, Jürgen. **A nova obscuridade: pequenos escritos políticos**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

HILLESHEIM, L.; HOFFMANN, J. E. dos S.; BARRETO, K. A.; WUO, A. S. Direitos humanos e educação: como se expressam DCN e na BNCC. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 501–527, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/>



[index.php/revista/article/view/2188](https://index.php/revista/article/view/2188). Acesso em: 24 mar. 2023.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544-562, 3 mar. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529> Acesso em: 25 mar. 2021.

LAPA, Fernanda Brandão; BAIL, Suiany Zimmermann. Educação em Direitos Humanos e a BNCC: pontes possíveis. **Revista Debates Insubmissos**, v. 5, n. 17 (2022), p. 100-125. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/viewFile/252547/41572>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LEVITSKY, Steven; ZIBLAT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MASSARANI, Luisa; CASTELFRANCHI, Yuri; FAGUNDES, Vanessa; MOREIRA, Ildeu (coords.). **O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia: pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT)**. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; INCT-CPCT, 2021.

MORENO, Ana Carolina; COSTA, Fabiano. N° de eleitores jovens cai por desilusão com política e falta de identificação com os partidos, avaliam especialistas. **G1**, Brasília, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/16/no-de-eleitores-jovens-cai-por-desilusao-com-politica-e-falta-de-identificacao-com-os-partidos-avaliam-especialistas.ghtml>. Acesso em: 15 maio 2021.

NORDIC COUNCIL OF MINISTERS. **Youth, democracy, and democratic exclusion in the Nordic countries**. Denmark, 2017.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

ONU. Assembleia Geral. **Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en matéria de derechos humanos**. Resolução 66/137, de 19 de dezembro de 2011, da Assembleia Geral das Nações Unidas. 2011. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement> Acesso em: 10 mar. 2021.



ONU. Conselho de Direitos Humanos. **Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: aprobación del plan de acción para la cuarta etapa**. 42º período de sesiones. 9 a 27 de septiembre de 2019. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G19/280/53/PDF/G1928053.pdf?OpenElement> Acesso em: 10 mar. 2021.

PEREZ, Olívia Cristina; SOUZA, Bruno Mello. Coletivos universitários e o discurso de afastamento da política parlamentar. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217820>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PINTO, Ana Estela de Sousa. Se pudessem, 62% dos jovens brasileiros iriam embora do país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/se-pudessem-62-dos-jovens-brasileiros-iriam-embora-do-pais.shtml>. Acesso em: 15 maio 2021.

ROSENDO, Daniela; FB, Lapa. Educação e (m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 3, p. 470-83, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40385>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. A necessidade da história no Ensino Fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC** / Campinas, SP: Papyrus, 2018, p. 227-247.

ZUASNABAR, Ignacio; FYNN, Inés. ¿Qué sienten los jóvenes latinoamericanos sobre la política? **Diálogo Político**, Año XXXII, 1, 2017, p. 28-39. Montevideo: Fundação Konrad Adenauer. Disponível em: [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=9e100de7-8815-51ba-e6ca-13a468f9958b&groupId=287914](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=9e100de7-8815-51ba-e6ca-13a468f9958b&groupId=287914). Acesso em: 10 dez. 2022.

YOUNG, Iris Marion. Desafios ativistas à democracia deliberativa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 13, p. 187-212, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2151>. Acesso em: 08 jun. 2021.

**Sobre os(as) autores(as):**

**Rodrigo Miotto dos Santos** | E-mail: [rms@univali.br](mailto:rms@univali.br)



Doutorando em Direito na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) em regime de dupla titulação junto à Università degli Studi di Perugia (Itália). Mestre em Teoria e Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor dos Cursos de Direito da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Coordenador do Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos (Univali, Campus KobraSol São José).

**Luiz Magno Pinto Bastos Júnior** | *E-mail:* [lmagno@mnadvocacia.com.br](mailto:lmagno@mnadvocacia.com.br)

Doutor e Mestre em Direito Público pela UFSC. Estágio pós-doutoral em Direitos Humanos (McGill University). Advogado, sócio do Escritório Menezes Niebuhr. Professor do Curso de Direito da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Editor-Chefe da Revista Resenha Eleitoral (TRE/SC). Membro fundador da Academia Brasileira de Direito Eleitoral e Político.

**Data de submissão:** 20 de Janeiro de 2023.

**Data do aceite:** 12 de Abril de 2023.

