

A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (DCNEM): A QUESTÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL¹

Angélica Pall ORIANI²

RESUMO

Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre a finalidade educacional de formação para o exercício da cidadania sob o neoliberalismo assumido como pedra de toque. Tem como objetivo destacar as concepções abordadas como propícias para a consolidação da cidadania, tendo como perspectiva a formação de competências, tais como polivalência, criatividade, flexibilidade etc. Por saber que as políticas educacionais direcionam a prática pedagógica, para a consecução do objetivo proposto, a análise do Parecer CNE/CEB n.º 15/98 possibilitou identificar uma neoconcepção de cidadania, bem como as circunstâncias apresentadas como “ideais” para a formação do cidadão.

Palavras-Chave: educação; cidadania; neoliberalismo; competências.

1 Acerca da formação de competências

Mais do que qualificação para o mundo de trabalho, a educação é um instrumento de libertação que o acesso à cultura propicia. Ela dá conteúdo à cidadania formal de homens e mulheres.

Um país cresce quando é capaz de absorver os conhecimentos. Mas se torna forte, de verdade, quando é capaz de produzir conhecimento. Para isso é fundamental valorizar todos os níveis de nosso sistema educacional – sem exceção, fortalecer a pesquisa pura e aplicada, consolidar a incorporação e o desenvolvimento de novas tecnologias. [...]

Trata-se de superar os grandes déficits educacionais que nos afligiram e, ao mesmo tempo, dar passos acelerados para transformar nosso país em uma sociedade de conhecimento, que nos permita uma inserção competitiva no mundo. (SILVA, 2007 grifos meus)³.

Ao longo das últimas décadas do século XX, algumas alterações nos modos de produção dentro e fora das fábricas se intensificaram. As tarefas que eram especializadas e

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – Orientadora: Prof.^a Maria Sylvia Simões Bueno.

² Aluna do 4º ano de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – 17525-9000 – Marília – SP. E-mail: angelicaoriani@hotmail.com

³ Trecho que faz parte do discurso para o segundo mandato da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva; feito em 01 de janeiro de 2007.

mecanicamente repetidas foram paulatinamente substituídas por outras que exigiam maior flexibilidade, abstração e conhecimentos daqueles que as executassem.

As crescentes investigações e investimentos nos campos das pesquisas científicas e tecnológicas propiciaram constantes modificações nos modos de produção e, por conta dessas, as qualificações exigidas dos trabalhadores se tornaram cada vez mais voltadas às capacidades cognitivas, bem como a disposição e capacidade de adaptação, já que a tecnologia despontava e era aperfeiçoada com grande rapidez.

O novo modo de produção, com os avanços diários e constantes da tecnologia, que tornam essa mais flexível, necessita de um novo tipo de operador, pois “[...] se exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis [...] cuja exigência é cada vez mais supervisionar o sistema de máquinas informatizadas [...]” (FRIGOTTO, 1996, p.77).

Os requisitos necessários aos indivíduos passaram a ser fundamentados no conhecimento e nas capacidades intrapessoais, abordados em categorias como flexibilidade, participação, capacidade de realizar trabalho em equipe, criatividade, polivalência, competitividade etc.

Nesse ponto de vista, a escola, como instituição que tem por finalidade a preparação e a capacitação para o trabalho (BRASIL, 1996), torna-se a responsável pelo desenvolvimento dessa formação e das qualificações exigidas, bem como pela disseminação da necessidade que essa formação ocupa se relacionada às demandas do mercado de trabalho.

Sendo assim, o discurso da escolaridade básica de qualidade passou a ser pautado na policognição, na abstração, na multi-habilitação e na formação de competências básicas, fazendo com isso jus às novas exigências aos trabalhadores.

Segundo Gentili (1998, p.81), passou-se:

[...] a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. [...] restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho.

Essa nova planificação mundial, que possibilita a justificativa de ações sob o respaldo da competitividade e da individualidade, se sustenta, principalmente, em uma

relação se “submissão” do homem à economia (KOSIK, 1969). Esta é tão influente para o homem que já se tornou parte de seu ser, de seu existir como tal, e como aponta Kosik (Ibid.), transformou o homem em *Homo Oeconomicus* (Ibid.), pois o homem só passa a existir e a se realizar à medida que se sente parte e elemento funcionante do sistema ao qual pertence. Ao “subjugar” o homem, a economia acentua, privilegia e prescinde as características que lhe são necessárias ou não. Como afirma Kosik (Ibid., p. 171-172):

É evidentemente exato [...] que a economia como sistema ou totalidade exige e cria o homem do ponto de vista do próprio sistema, quer dizer, acolhe o homem no sistema na medida em que o homem apresenta determinadas características, vale dizer, enquanto é reduzido ao “homem econômico”.

Por ser “homem econômico”, o homem é tomado como objeto e se racionaliza ao extremo de separar o fenômeno da essência; tudo é reduzido ao utilitarismo e à manipulação. As coisas, os objetos, os seres e o mundo não têm significado em si, mas apenas quando assumem e adquirem uma existência concreta, utilitária e imediata.

O homem ao se tomar como um objeto (Idem, Ibid.), entende que ao investir em si próprio alcançará aquilo que deseja. À medida que na sociedade competitiva a lógica dos “livres mercados” faz-se presente até nas relações sociais diárias, a meritocracia como reguladora da concepção “sucesso *versus* fracasso” na mente dos sujeitos, transforma-os em seres extremamente individualistas e egoístas, já que o esforço é percebido como a condição para o sucesso e, por esse intermédio a inclusão; já os excluídos e, portanto, perdedores, são vistos como merecedores de tal “destino”, já que são, dentro dessa lógica, “preguiçosos” e “incapazes”.

Por meio da análise do que foi apontado, é possível destacar que a escola está sendo dimensionada para a formação de características e capacidades que estão pautadas em valores imediatos, individualistas, e que permitam gerar benefícios e resultados em curto prazo.

As finalidades educacionais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), são as de preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania, todavia, fica perceptível que, na prática, a primeira tem sido mais norteadora no

que diz respeito às ações educativas para a formação de competências, se comparada à segunda.

Ao considerar a finalidade educacional de formação para o exercício da cidadania, tendo como perspectiva analisar a competitividade exacerbada, surgiram inúmeras inquietações, dentre elas: Seria possível *formar cidadãos*? Sob quais aspectos? Que “*tipo*” de cidadão formar? Ou melhor, o que seria *cidadão* e/ou a *cidadania*?

Para refletir a respeito das problematizações feitas e sabendo que as políticas educacionais norteiam as práticas pedagógicas (BRASIL, 1998), optei por analisar um documento que apresentasse indicativos das alterações que os modos de produção proporcionaram à formação exigida dos egressos da educação básica, tendo como perspectiva a conceituação da cidadania e do cidadão, bem como os apontamentos quanto às situações para essa formação.

O documento analisado é o Parecer CEB/CNE n.º 15 (BRASIL, 1998), que viabiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pois esse engendra sinteticamente todas as indicações para o desenvolvimento das competências exigidas.

2 O Parecer CEB/CNE n.º 15/98: a proposta de atuação para o cidadão moderno

2.1 As disposições gerais do Parecer

O Parecer CNE/CEB n.º 15/98 (BRASIL, 1998) foi elaborado em 1998 com Guiomar Namó de Mello como relatora⁴, e já na introdução é apresentado como uma resposta às inquietudes da sociedade brasileira quanto ao ensino médio. Nesse sentido, o documento seria uma decorrência da problematização e da consulta às várias vertentes envolvidas nesse nível de ensino, visando a estabelecer as diretrizes curriculares e também

⁴ Desde 1997 Guiomar Namó de Mello ocupa o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também participou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Sua trajetória na área educacional teve início em 1966, quando se formou em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), desde então, já atuou como educadora, pesquisadora, ex-secretária municipal da educação da cidade de São Paulo (no mandato do prefeito Mário Covas), ex-deputada estadual e assessora de projetos de reforma educacional no Banco Mundial (VIDA DA EDUCADORA....., 2007).

“[...] estimular o debate em torno do tema no âmbito desse colegiado da comunidade educacional [...]” (BRASIL, 1998, p.1).

Como aponta Zibas (2005), a estrutura teórica do parecer se apresenta com uma articulação tão bem definida e sem lacunas que se torna quase impossível emitir críticas quanto à polissemia ou possíveis “embaralhamentos” nos campos político-ideológicos, o que demanda grande esforço para ser constituído um corpo crítico sólido a respeito do mesmo.

A autora salienta ainda que o destaque na publicação do parecer estava vinculado, com grande precisão, na pretensão almejada do documento, a de “[...] refundar a escola média [...]” (ZIBAS, 2005, p.21). Além do mais, ao veicular alguns textos inéditos na implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e, ao indicar a interdisciplinaridade e a organização curricular por áreas de conhecimento, a necessidade de contextualização e o protagonismo dos alunos, as DCNEM, reiteram explicitamente os objetivos de modificar o perfil da escola média (Idem, Ibid.).

No Parecer CNE/CEB nº. 15/98 (BRASIL, 1998), a relatora aponta que a crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade, fizeram com que a demanda para o ensino médio aumentasse, não decorrendo apenas da urbanização e modernização, como era suposto. Fica evidente no texto do Parecer a necessidade que essa referida etapa da escolarização assumia junto às transformações aceleradas e constantes no mundo. Nesse sentido, é profícuo apresentar as delimitações apresentadas no Parecer CNE/CEB n.º 15/98 (Idem, Ibid., p. 18-19)) quanto à necessidade do ensino médio para a sociedade:

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem, políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados.

Isso significa que, como já mencionado, a educação era percebida sob o enfoque da necessidade de difundir o progresso tecnológico como possibilidades e maiores chances de garantir o desenvolvimento.

Além do mais, tendo em vista uma *participação ativa*, alguns elementos são apontados a fim de dimensionar a formação do indivíduo junto ao mercado de trabalho e à sociedade, todavia, essa participação enfatizada no documento foi abordada levando em consideração certo respaldo de informações e conhecimentos – as competências – já que seria a função plena da incorporação e da necessária formação de um *agir* com finalidades precípuas que: “[...] se expressa(m) por *condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelos outros e pelo público.*” (BRASIL, 1998, p.23 grifos do autor).

Isso significa que:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma *cidadania de qualidade nova*, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um *protagonismo responsável*, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (BRASIL, 1996., p.18, grifos meus).

Portanto, os apontamentos do parecer foram convertidos na necessidade que implica a constituição de competências gerais que fossem capazes de contemplar a formação da autonomia e da solidariedade em quaisquer circunstâncias:

Essas características ficam evidentes no seguinte apontamento:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas *mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.* (Idem, Ibid., p.18 grifos do autor).

2.2 A concepção de cidadania no Parecer

Fica perceptível o vínculo estabelecido entre a cidadania e uma participação mais “independente”, porque, dentro desse raciocínio, a finalidade da escola de ensino médio

seria a de formar identidades autônomas e, para isso, era preciso propiciar situações e ambientes para o jovem que, por estar na fase de consolidação e de construção da autonomia, pudesse exercer suas capacidades participativas, criativas e solidárias.

Por isso a concepção de protagonismo como a “manifestação” das características do cidadão foi destacada. Como afirma Bortolatto (2005, f. 78-79):

O protagonismo é considerado como uma forma de ajudar o adolescente a construir a sua autonomia através da prática da situação real, do corpo-a-corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social. Isso implica a geração de espaços e situações que iriam propiciar a sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais.

A devida construção dessa autonomia seria por intermédio de áreas onde a atuação e o exercício da cidadania pudessem ser praticados, isto é, nas “[...] relações escola-comunidade, programas não-formais de educação para a cidadania, novos modelos de movimentos estudantis e ações na área da saúde, meio ambiente, da promoção da qualidade de vida, da cultura, do esporte e de empreendedorismo produtivo.” (BORTOLATTO, 2005, f. 79).

Verifica-se, mediante esses apontamentos, que a ação do jovem – como cidadão – ficou descaracterizada como uma atividade política e foi vinculada às participações junto ao contexto social que o indivíduo esteja inserido e às diversas circunstâncias que o permeiam. Essa concepção é perceptível nas indicações do Parecer, a saber:

Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. Desde logo é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As *práticas sociais e políticas* e as *práticas culturais e de comunicação* são parte integrante do exercício do cidadão, mas a *vida pessoal, o cotidiano e a convivência* e as questões ligadas ao *meio ambiente, corpo e saúde* também. Trabalhar os conteúdos das ciências naturais no contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de porque as construções despencam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. E de quais são os aspectos técnicos, políticos e éticos envolvidos no trabalho da construção civil. (BRASIL, 1998, p.45 grifos do autor).

Como salienta Zibas (2005), a crescente ênfase na ação e na participação, sob o ideário do protagonismo, pode, em alguns casos, cair no simples “ativismo” (Idem, Ibid.), que é, muitas vezes, “[...] acrítico e com caráter psicologicamente compensatório, ou da simples adaptação dos jovens às condições da atual ordem econômica.” (BORTOLATTO, 2005, f. 81).

No Parecer CNE/CEB nº. 15/98 (BRASIL, 1998) a participação como protagonismo solidário se destaca quando está indicada a política da igualdade⁵ como fundamento do novo ensino médio: “*Respeito ao bem comum com protagonismo constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público.*” (BRASIL, 1998, p.23 grifos do autor).

Além do mais, a política da igualdade é apontada no parecer como o “[...] reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil.”, bem como expressão de “[...] combate a todas as formas de preconceito e discriminação [...]” (Idem, Ibid., p.22).

Isso evidencia que, como aponta Ferretti (2003), a propalada “moderna cidadania”, ao consagrar o reconhecimento das desigualdades, apropriou-se do termo equidade e propiciou como consequência um tratamento igual aos desiguais, incompatível à noção de igualdade – paridade, uniformidade, daí uma incongruência entre ambos os termos e sentidos. A noção de equidade e a divergência à igualdade, foram basicamente os modos de incluir os excluídos (Idem, Ibid.).

A ênfase no individualismo, faz com que a idéia de comunidade se enfraqueça, pois, de certa forma, a lei imperativa é a que afirma que sobrevive e vence o mais forte e mais capaz, evidenciando o “darwinismo social” que se faz presente em praticamente todas as relações e dimensões da sociedade.

Além do mais, a concepção de “moderna cidadania” (CEPAL/UNESCO, 1995) ou “cidadania de qualidade nova” (BRASIL, 1998) se sustenta – quase que exclusivamente –

⁵ Tendo em vista a prática pedagógica (organização curricular, avaliação, situações de aprendizagem e procedimentos metodológicos) da “nova escola” de ensino médio o Parecer CNE/CEB nº. 15/98 (BRASIL, 1998) apresenta como fundamentos articuladores a estética da sensibilidade, que significa a criatividade e a subjetividade (ZIBAS, 2005); a política da igualdade, que o sentido dimensionado está calcado na equidade, isto é, na igualdade de oportunidades (FERRETTI, 2003); e a ética da identidade, que é atribuída à capacidade de avaliar e construir valores tendo como base a autonomia, pois o esperado é a constituição de um mundo mais solidário, baseado no respeito às diferenças.

em ações de solidariedade, de auxílio e de responsabilidade para com o público e com o outro, e, paulatinamente o conteúdo “formal” – político – da cidadania foi substituído por valores éticos e morais. Essa “corrupção” do conceito de cidadania fica perceptível no documento da CEPAL/UNESCO⁶ (1995, p.54, grifos meus):

Ao lado de transmissão de destrezas e habilidades, além das disposições de assumir riscos e tomar decisões que facilitem a integração produtiva dos estudantes ao mundo atual, é preciso formá-los nos *valores sociais próprios da cidadania moderna*, alicerces do sistema democrático e do desenvolvimento com equidade. A ausência de valores como *responsabilidade social, solidariedade, tolerância e participação* truncam e conspurcam o esforço educacional.

À medida que a ação política da cidadania é descaracterizada e limitada ao respeito ao outro e ao bem público (BRASIL, 1998) e, por esse intermédio às atividades denominadas como *responsabilidade social*, minam-se as chances de uma ação política coletiva e se avultam ações e participações individuais – a título de protagonismos – que se sustentam num contexto em que essas responsabilidades são veiculadas como pertencentes ao indivíduo.

Aliada à noção solidária de cidadania, a vinculação estabelecida entre esta e o mercado é algo que também deve ser analisado. Conforme indica Gentili (1998) a relação entre os elementos acima mencionados fez e faz com que sejam presentes as condições dependentes de cidadão como o indivíduo que é produtor e consumidor.

Ao passo que as condições de produzir/consumir são verificáveis como elementos presentes na sociedade que se pauta em valores mercantilizáveis – muitas vezes caracterizando e selecionando quem pode ser considerado/ ou não cidadão – são perpetuados alguns pressupostos como condições ideais e/ou verdades absolutas, e como afirma Bueno (2002, p.186-187):

⁶ O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (CEPAL/UNESCO) foi publicado 1995 e pode ser considerado como elemento inspirador para a elaboração do Parecer nº. 15/98 (BRASIL, 1998), pois é possível verificar na proposta da CEPAL/UNESCO (1995) que a difusão do progresso técnico-científico era o elemento principal a ser perseguido (FERRETTI, 2003). A preocupação com a introdução de novas tecnologias e a presença de um determinismo tecnológico na organização e na gestão do trabalho “[...] impregna(m) tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional de Nível Médio (DCNEPNT), promulgadas pelo MEC, depois aprovadas pelo CNE [...]” (Idem, Ibid., p. 43).

Num viés perverso, o otimismo tecnológico reforça, ainda, a elevação do *status* da informalidade a mercado flexibilizado, centrado em competências criativas individuais, cuja ausência, no limite, deve justificar a exclusão. Paradoxalmente, a par da naturalidade com que é vista a necessidade de adaptação do jovem a essa situação, seu espírito crítico, autonomia e solidariedade devem ser mobilizados para uma cidadania produtiva, competitiva/ cooperativa e construtiva. No interesse de quem?

Pode ser retirado do próprio documento da CEPAL/UNESCO (1995, p.193, grifos meus) uma resposta à autora:

Os novos tempos exigem uma nova relação entre *educação, capacitação e empresa, na qual esta última assumo o papel de líder na formação de recursos humanos* e o estado, função compensadora em relação aos grupos desassistidos.

Isso significa que, dentro desse paradigma, é a empresa que emite as “palavras de ordem” para o sistema educacional; a empresa orienta e delimita as ações e as diretrizes que devem ser seguidas dentro do âmbito escolar.

Se, como já mencionado, para a consolidação da cidadania a autonomia é um dos principais requisitos, e para a construção da autonomia é preciso oportunizar espaços de atuação aos indivíduos, e esses espaços são direcionados pelas empresas visando a determinadas competências, nada mais coerente, dentro dessa lógica, do que a constituição de indivíduos produtores e consumidores, de modo que somente aqueles que assim o são possam ser considerados cidadãos:

É nesse marco que se reconceitua a noção de cidadania, mediante a revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades – mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor. (GENTILI, 1998, p.20).

Como aponta Bueno (2002, p.186):

A forma como é proposta a articulação entre escola e mercado, bastante expressiva, também é complicada. Quando essa articulação resvala para a amarração utilitária, o processo educativo corre sério risco de pautar-se numa visão empobrecida de humanização e socialização e obrigar a escola a comprometer-se com questões que fogem à sua responsabilidade, tais como a garantia de mais e melhores empregos.

Portanto, há que se considerar que as principais atividades da escola estão direcionadas à formação de competências requisitadas pelo mercado (cognitivas, produtivas, sociais e relacionais) e que os únicos momentos em que talvez fosse possível propiciar ações com as funções de desenvolver a criticidade, a cidadania e os valores morais e éticos também são articulados aos interesses do mercado e às condições mínimas para competir e “crescer”.

Considerações finais

Nos itens anteriores apresentei os resultados de uma pesquisa sobre a formação da cidadania sob a égide da formação de competências e da competitividade. Para tal, a análise do Parecer CNE/CEB n.º 15/98 (BRASIL, 1998) permitiu apreender a materialização dos discursos que se pautam na ênfase em desenvolver capacidades cognitivas, bem como a identificação da “neoconcepção” de cidadão.

A partir do que foi abordado neste artigo destaco os seguintes apontamentos:

- As transformações técnicas e científicas nos modos de produção dentro e fora das fábricas direcionam as práticas pedagógicas, de modo a produzir a mercadorização do ensino e o consentimento de que é preciso competir para crescer (BUENO, 2002);
- A formação da cidadania pelas escolas, como é apontada no Parecer CNE/CEB n.º 15/98 (BRASIL, 1998), se caracteriza pelo desenvolvimento do agir e do participar, fazendo uso das competências adquiridas no ambiente escolar para ser responsável e atuar nas intempéries das constantes alterações sociais, políticas, econômicas etc.
- A ênfase ao “conteúdo” da cidadania no Parecer CNE/CEB n.º 15 (Idem, Ibid.) está limitada ao solidário, ao voluntariado e às ações funcionais ao mercado/ consumo. Essa neoconcepção “esvaziou” os conteúdos políticos da cidadania, e esses elementos – descaracterização e despolitização – ao serem aliados, propiciam a diluição da figura do cidadão como membro apto para gerir a *res publica* (BOTO, 1996).

Ao levar em consideração a abordagem da cidadania de “qualidade nova” apresentada no Parecer CNE/CEB n.º 15/98 (Idem, Ibid.) tendo como base a etimologia, alguns aspectos foram identificados, os quais são pertinentes de destacar.

O prefixo *neo* deriva do grego *neos*, que significa novo, a *neoconcepção* de cidadania seria, portanto, a nova e renovada compreensão do que é, atualmente, considerado *ser cidadão*. Se, para pensar sobre o novo é necessário levar em consideração que o “antigo” já não é mais válido, analisar a neoconcepção de cidadania como um protagonismo inculcado à lógica de formação de competências, faz com que fique evidente a metamorfose e a descaracterização conceitual da cidadania.

É possível salientar ainda que esses itens apontados, ao se coadunarem resultam na dúvida se realmente a escola é “capaz” de atuar e propiciar condições para possíveis modificações, isso porque como apontou Gentili (1995, p. 244):

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária, e ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação.

Devido a essa circunstância o neoliberalismo despolitiza a educação, dimensionando-a como uma mercadoria e/ou propriedade e planificando-a como privilégio e condição niveladora de ascensão social. Como aponta Gentili (Ibid., p.248-249):

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual gozam uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio”.

Portanto, a luta – diária – é para garantir o direito de uma educação pública, democrática e de qualidade às maiorias, e, para tal:

Devemos projetar e tratar de por em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos. Ambos os elementos são fatores

indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça. (Idem, Ibid., p.249-250).

Nesse sentido, a escola deve ser devidamente analisada e afirmada como uma instituição que tem condições de garantir que os direitos sejam assegurados e ampliados. Para tanto, é preciso perceber que o desafio pela quebra dos limites quase intransponíveis à garantia de uma educação que forme para a cidadania se consolida à medida que são percebidos os momentos propícios para minar e corroer as bases que sustentam tal maniqueísmo excludente.

As chances de travar o processo de luta contra os projetos hegemônicos que cristalizam uma aceitação pacata e ausente de que não é possível mudar e de que nada pode ser feito estão alicerçados na compreensão crítica dos elementos que constituem a prática educativa em geral, e, nesse caso, em específico a formação da cidadania. Essa compreensão, todavia, não significa apenas a discussão superficial e corriqueira da temática. Exige-se um trabalho árduo e contínuo a fim de ampliar as dimensões de análise, pois só desse modo se torna possível compreender e quiçá elaborar meios para superar o quadro analisado.

É preciso levar em consideração que o conteúdo abordado neste artigo não se esgota, nem se limita à dimensão que foi aqui analisada. Sempre é preciso refletir mais e mais sobre temas que apesar de aparentes “obviedades”, ou produtos do senso comum, têm muitos aspectos para serem identificados e refletidos.

A cidadania foi, é e sempre será um objeto de análises, pesquisas e inquietações, e por meio dessas que se torna possível compreender as novas dimensões, propostas e práticas que ela assume em meio à sociedade a qual em determinado momento histórico se delinea.

Portanto, sem a pretensão de encerrar a discussão da cidadania, mas, muito pelo contrário, iniciá-la, indico a importância de conhecer, de compreender, e de se arriscar na reflexão sobre essa – e por que não outra? – temática, pois esse é o meio para *conservar* ou para *transformar*.

Referências

BORTOLATTO, M. *O novo ensino médio e o exercício da cidadania: controvérsias e desafios*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2005.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2007

_____. Parecer CNE/CEB n.º 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2007

BUENO, M. S. S. Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S.S. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CEPAL; UNESCO. *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. *Linguagens, Educação e Sociedade*. Terezina, n.9, p.41-49, 2003.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 76-99.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

SILVA, L. I. L. Meus amigos e minhas amigas.... O Estado de S. Paulo, São Paulo, 02 jan. 2007, Nacional, Caderno A5.

VIDA DA EDUCADORA GUIOMAR NAMO DE MELLO. São Paulo. Disponível em: <www.namodemello.com.br/vida_educ.html>. Acesso em: 10 set. 2007.

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: _____. Ensino médio e técnico no Brasil e Portugal, 2005.

ARTIGO RECEBIDO EM 2007
