



doi: 10.20396/rfe.v13i1.8664613

Educação de jovens e formação para a cidadania no ensino médio: interlocuções com Platão e Adorno

Heitor Lopes Negreiro¹
Franceila Auer²
Rennati Taquin³

Resumo

Este artigo, sob a forma de análise documental crítica, objetiva analisar as DCNEM no intuito de discutir como o conceito de cidadania vem sendo delineado nesses documentos normativos e os reflexos dessas diferentes concepções na formação da juventude no ensino médio, à luz das contribuições teóricas de Platão e Adorno. Os resultados indicam concepção oscilante de cidadania, ora aproximada de ideais mercadológicos, ora da formação cidadã para humanidade e para o trabalho, no sentido ontológico. Conclui-se que a formação para o exercício da cidadania inspira a reflexão sobre o papel da educação escolar, onde a cidadania seja de fato um direito de todos, tendo como horizonte o bem comum.

Palavras-chave: Cidadania e educação. Platão e Adorno. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Abstract

This paper, under a critical document analysis, aims to analyze the DCNEM in an attempt to discuss how the concept of citizenship has been outlined in these normative documents and the reflections of these different conceptions in the education of youth in high school, based on the theoretical contributions of Plato and Adorno. The results suggest an oscillating conception of citizenship; now approximate to market principles, now to citizen education for humanity and for work, in the ontological sense. It is concluded that education for the exercise of citizenship inspires reflection on the role of school education, where citizenship is in deed a right for all, having the common good as horizon.

Keywords: Citizenship and education. Plato and Adorno. National High School Curriculum Guidelines.

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade de Vila Velha, Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora da educação infantil na Prefeitura Municipal de Vitória.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da educação infantil e dos anos iniciais na Prefeitura Municipal de Guarapari.

Apontamentos iniciais

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), também conhecida como Constituição Cidadã, apresenta no inciso II do Art. 1 a cidadania como fundamento e no artigo 3º, título I faz referência aos objetivos da República Federativa do Brasil, aproximando-se da finalidade da educação ao trazer como escopo: “I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1998; 2011; 2018) se alicerçam no texto constitucional e sinalizam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, que podem assegurar os objetivos da República Federativa apresentados na Constituição Cidadã. Tendo em vista que o ensino médio é a última etapa da educação básica, é após este período que, ao menos em tese, os jovens assumirão seu espaço como cidadãos na república. Contudo, a palavra *cidadão* é usada de forma irresoluta nos textos legais brasileiros e a Constituição Federal, lei maior do país, não elabora nenhuma discussão sobre o entendimento que se tem do conceito *cidadania*.

Este artigo, sob a forma de análise documental crítica (BLOCH, 2001), objetiva analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2011; 2018) no intuito de discutir como o conceito de cidadania vem sendo delineado nesses documentos normativos e os reflexos dessas diferentes concepções na formação da juventude no ensino médio, à luz das contribuições teóricas de Platão (1996) e Adorno (2006). O primeiro, por o compreendermos como precursor do pensamento ocidental e onde se encontram as bases fundadoras do que entendemos por república. O segundo por suscitar importantes reflexões das contribuições da educação para a constituição do cidadão, ainda que nossa intenção não seja forjar um paradigma educacional para a formação da cidadania.

Educação e cidadania em Platão

A palavra *cidadania* tem origem latina, *civitas*, e quer dizer “cidade”, expressão derivada de *política*, corroborando com o entendimento de cidadania como o exercício político do ser humano na cidade. Ao mesmo tempo em que caracteriza o homem, também revela seu compromisso consigo e com seus semelhantes na convivência coletiva. Em *A República*, Platão (1996), inspirado nos ensinamentos de Sócrates, traz contribuições para pensarmos a formação do ser humano, intrinsecamente relacionada à política, à participação e à educação, necessárias ao exercício da cidadania e da atividade política na cidade. Importante considerar que *A república*, de Platão, foi escrita 381 anos a.C., para não cair na falácia do anacronismo, tampouco deixar de ver sua magnitude por analisarmos o passado com um olhar do presente.

A cidade ideal para Platão (1996) encontra-se pautada na razão, nas relações humanas e no reconhecimento do papel de cada homem para o funcionamento da sociedade. Para que cada um tivesse sua função no âmbito da cidade, Platão (1996) pensou em uma organização que dependia da dinâmica das almas dos homens, classificadas em: ouro, prata e bronze. A alma de ouro pertenceria aos filósofos e magistrados, aos que detém sabedoria e virtudes públicas, por isso considerados perfeitos para serem governantes; alma de prata seria a dos guerreiros e detentores de coragem, capacitados para a proteção da cidade; e a alma de bronze pertencente aos trabalhadores, os detentores da temperança, voltados à produção dos bens materiais (PLATÃO, 1996). Não obstante as interpretações equivocadas, que acusavam Platão de ser a favor de uma sociedade desigual devido a estrutura de classes proposta, entendemos que sua ênfase está, sobretudo, na corresponsabilidade dos homens pela cidade.

Para Platão (1996), havia a possibilidade de pais de determinadas índoles terem filhos com a alma distinta, por isso, adverte “[...] uma vez que sois todos parentes, na maior parte dos casos gerareis filhos semelhantes a vós, mas pode acontecer que do ouro nasça uma prole argêntea, e da prata,

uma áurea, e assim todos os restantes, uns dos outros” (PLATÃO, 1996, p. 157). Desse modo, independente da classe social a que os pais pertencessem, as crianças deveriam ser educadas no interior da sua aptidão natural para que pudessem percorrer o caminho adequado. De acordo com Platão (1996), cabia ao cidadão realizar a atividade que a alma orientava, para o desenvolvimento da cidade como uma unidade e a educação assume caráter fundamental para a formação do homem ateniense no exercício da cidadania no âmbito da cidade ideal.

Uma das passagens mais célebres em *A República* refere-se à alegoria da caverna, na qual Platão (1996) narra uma história que se passa no interior de uma caverna, onde homens vivem acorrentados de frente para uma parede sem nunca terem apreciado a luz do sol. Eles só enxergam sombras nessa parede que parecem seres fantasmagóricos, quando na verdade, são vultos de animais que vivem perto da caverna. Um dos homens acorrentados consegue se libertar pode contemplar a verdade e aprende a discernir o real e a fantasia. Posteriormente, ele retorna à caverna para contar aos seus companheiros sobre o que tinha visto, mas eles se recusam a acreditar na realidade.

As sombras vistas pelos homens acorrentados representam a vida material e sensível que pode levar à hipnose e ao medo de conhecer o novo. Essa, por sua vez, deveria estar subjacente aos valores imateriais e aos bens da alma. Compreendemos que ficar dentro da caverna parece ser mais fácil do que assumir a responsabilidade pela própria vida, porque ver a luz causaria incômodo e seria preciso reconhecer os erros e os autoenganos para contemplar o mundo real. Retirar a alma do mundo das aparências apresentava riscos e retornar à caverna depois de já ter entendido a inteligibilidade do mundo expressa uma virtude – o bem – o que dá sentido para a existência daquele homem. Subentendemos que os prisioneiros da caverna, que não acreditaram no único companheiro que se libertou, não haviam sido educados em direitos e em valores humanos, nem sequer conseguiram atingir a reflexão e, talvez, nesse sentido, não eram verdadeiros cidadãos. Viver sob condição de ignorância afasta o homem da cidadania.

Embora o passado não deva ser imitado de forma utópica como se fosse um modelo, entendemos que ele pode servir de ponto de referência e ancoragem para inspirar o presente. Dessa forma, a ideia de cidadania em Platão (1996), por ser uma das bases do pensamento ocidental,⁴ nos ajuda pensar a constituição da cidadania na atualidade e, especificamente, no âmbito educacional. Ainda que o texto constitucional vincule a formação para cidadania à educação escolar, compreendemos que a educação que forma para a cidadania não se restringe à escola.

A educação é tratada pela carta magna a partir do Art. 205, na seção I, que a define como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Tendo em vista que o ensino médio é compreendido como a última etapa da *formação para o exercício da cidadania* da educação básica brasileira, buscamos compreender como se constitui o conceito de cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas versões de 1998, 2011 e 2018. As DCNEM são documentos norteadores da educação, que se caracterizam como Ato Normativo, segundo Marinela (2017, p. 280) “[...] todo ato emanado do Estado que visa a regular determinada situação de forma geral e abstrata, complementando previsão constitucional ou legal”. Assim, analisamos cada uma das versões separadamente, quanto ao exercício da cidadania, relacionando-as e buscando diferenças e semelhanças em relação às concepções de cidadania nas quais estavam firmadas.

DCNEM de 1998 e a agenda mercadológica

E acaso se arranjará prova maior do vício e da educação vergonhosa numa cidade do que, serem necessários médicos e juízes eminentes, não só para as pessoas de pouca monta e os

⁴ A Grécia Antiga foi o modelo político, filosófico e cultural no qual o ocidente teve suas bases, sendo considerada o berço da civilização ocidental.

artífices, mas também para os que se dão ares de terem sido criados em grande estado? **Ou não julgas uma vergonha e um grande sinal de falta de educação ser forçado a recorrer a uma justiça importada de outrem**, como se eles fossem amos e juízes, por falta de justiça própria? (PLATÃO, 2012, p. 51, *grifo nosso*).

As bases educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) estavam firmadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), que por sua vez tinha seus alicerces nas concepções da Unesco. Assim, a Unesco compreende cidadania como:

[...] um conceito de múltiplas perspectivas. Está vinculada a uma crescente interdependência e interconectividade entre países nas áreas econômica, cultural e social, por meio de maior comércio internacional, migração, comunicação etc. Essa noção está vinculada também às nossas preocupações com o **bem-estar global** além das fronteiras nacionais, assim como se baseia no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local (UNESCO, 2015, *grifo nosso*).

A apropriação do pensamento dos organismos multilaterais permeia o normativo educacional como um todo, principalmente em relação aos dados estatísticos, expressamente mencionados ao longo do texto, conforme o Parecer 15/98 (BRASIL, 1998, p. 10): “Segundo os dados da UNESCO Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, comparada à de vários países da América Latina, para não dizer Europa, América do Norte ou Ásia”. Esta apropriação pode ser percebida também quanto aos conceitos, que por algumas vezes são colocados lado a lado, como: *economia global e cidadania*, dois eixos deste documento do ensino médio, a exemplo do trecho que trata de uma das causas de o Brasil estar abaixo dos países da América Latina e da Europa e quanto ao acesso nessa etapa de ensino:

Esse desequilíbrio se explica também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a **competitividade econômica e o exercício da cidadania** (BRASIL, 1998, p. 11, *grifo nosso*).

O trecho acima é iniciado com menção aos direitos sociais e o problema que a má distribuição de renda gerou no tecido social em relação à escolaridade e a renda propriamente dita, porém o parágrafo termina com a vinculação desta etapa de ensino à competitividade econômica e ao exercício da cidadania, que é compreendida sob o olhar econômico e global. A educação para a eficiência em uma cidadania emergente, capaz de se adequar às revoluções tecnológicas é elaborada por Mello (2012) como premissa para o fim da polaridade entre capital e trabalho. Igualmente, Silva (2015) afirma que cidadania e competitividade formam o binômio que aproxima a educação da lógica do mercado.

Nesta direção, as habilidades e competências são vistas como o meio mais assertivo para que os jovens alcancem cidadania e trabalho, alterados pela nova geografia política do planeta: a globalização econômica. As competências e habilidades são consideradas indispensáveis para a resolução de problemas, embasadas pela criatividade e autonomia, requisitos de entrada neste mundo no qual o Brasil ansiava fazer parte. A maneira pela qual as DCNEM (BRASIL, 1998) concebem cidadania tem similaridades com o entendimento de cidadão grego, compreendido por Platão (1996) como aquele detentor da *alma de ouro*, predestinado a ser educado com qualidade voltada ao preparo para a política e à cidadania.

Notamos as semelhanças entre a política educacional do governo FHC com o pensamento platônico à medida que o foco das suas políticas estava no ensino fundamental (a exemplo do Fundef), seguindo as orientações dos organismos multilaterais. Com menos recursos aplicados na

última etapa da educação básica e menos esforços do Estado, tinham asserção ao ensino médio os jovens provenientes das classes sociais mais privilegiadas, portanto, os que estavam predestinados (devido a sua classe) a receberem uma educação de qualidade e exercerem a cidadania plena. Todavia, a instrumentalização da educação trazida pelas DNCEM (BRASIL, 1998) calcada nas habilidades e competências, é um aspecto que distancia esta política educacional das concepções de Platão. Para o pensador a educação não poderia ser utilitária, conforme o trecho abaixo:

Sócrates - Então, que educação há de ser? Será difícil achar alguma que seja melhor que a utilizada ao longo dos anos, que compreende a ginástica para o corpo e a música para a alma.

Adimanto - Será efetivamente.

Sócrates - Começaremos por iniciar primeiro a música e, depois, a ginástica?

Adimanto - Pois não!

Sócrates - Incluimos na música a literatura, ou não?

Adimanto - Decerto.

Sócrates - Mas há duas espécies de literatura, uma verdadeira e outra falsa.

Adimanto - Há.

Sócrates - E ambas serão ensinadas, mas primeiro a falsa?

Adimanto - Não entendo o que queres dizer.

Sócrates - Não compreendes que primeiro ensinamos fábulas às crianças? Ora, no conjunto, as fábulas são mentiras, embora contenham algumas verdades. E utilizamo-nos de fábulas para crianças, antes de as mandarmos para os ginásios.

Adimanto - Assim é.

Sócrates - Pois era isso o que quis dizer, que se deve começar pela música, antes da ginástica.

Adimanto - Perfeitamente (PLATÃO, 1996, p. 35).

No diálogo entre Sócrates e Adimanto, Platão (1996) compreende a educação como integral, voltada para a vida e para a completude do ser, para que este se tornasse cidadão capaz de ir à *ágora*, “[...] espaço comum da polis no qual os cidadãos [...] exerciam seus direitos políticos participando das decisões públicas (COIRO-MORAES; FARIAS, 2017). Ao realizarmos outro paralelo com o pensamento platônico e a nossa educação, entendemos que do pensador grego, herdamos a separação do homem em alma e corpo, a primeira fazendo parte do mundo ideal e a segunda do mundo sensível. A educação integral em Platão (1996) acontece, mas por meio das partes, iniciando primeiro pela alma (música), e depois o corpo (ginástica).

Para Platão (1996), a educação consistia no desenvolvimento da razão a fim de recordar os conhecimentos que a alma já trás do mundo das ideias, de onde esta provém, a fim de se libertar definitivamente das ilusões oferecidas pelos sentidos, no entanto, tal capacidade é apenas atribuída às almas de ouro, predestinadas a esse fim. Para essas, a educação assume o caráter de formação completa, diferindo-se das concepções educacionais ensejadas pelas políticas implantadas no governo FHC, cuja finalidade volta-se à formação administrada e à organização dos currículos pautada em critérios como eficiência e produtividade. Com os interesses da educação subservientes à lógica mercantil, não há formação, mas sim semi-formação (ADORNO, 2006).

Na mudança do Governo FHC para o Governo Lula, também se altera a concepção de educação. Esse diferente entendimento é transposto para as políticas educacionais, não de forma plena, pois as relações de força dinamizam os tensionamentos, mas acreditamos que os direitos sociais passam a ser mais bem considerados nos governos progressistas e desta forma, o direito à educação e à cidadania.

As DCNEM de 2011 e a mudança na política social

Então, se a um **cidadão** acontecer um bem ou um mal qualquer, será principalmente uma **cidade assim que experimentará como sendo seus os sentimentos** que ele experimentar e ela, como um todo, compartilhará a sua alegria ou a sua tristeza (PLATÃO, 1996, p. 82, *grifos nossos*).

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a **construção da cidadania**, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos **demais direitos sociais** (BRASIL, 2011, p. 1, *grifos nossos*).

Em janeiro de 2010, por meio da Portaria CNE/CEB nº 1/2010, recomposta pela Portaria CNE CEB nº 2/2010, foi criada a Comissão constituída na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE para a elaboração da atualização das DCNEM. Esta atualização veio no bojo de outras políticas que decorreram no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), dentre elas: o fim da vigência do PNE e as novas discussões para o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2011); aprovação do Fundeb⁵ (BRASIL, 2007); implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); e a promulgação da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), que, entre suas medidas, assegurou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

Para Filgueiras e Gonçalves (2007), o primeiro governo Lula manteve uma linha de continuidade em relação ao governo FHC, tanto no mesmo

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

modelo econômico, como na mesma política social. Para os autores, o governo Lula manteve o modelo liberal periférico⁶ que teve início nos anos 1990. Contudo, é preciso levar em consideração os compromissos firmados com as entidades internacionais pelo governo FHC (em agosto de 2002) e reafirmadas por Lula em 2003, comprometendo-se com reformas institucionais, o que impedia, de certa maneira, a mudança em relação ao modelo econômico.

No entanto, destacamos que as reformas educacionais ocorridas nesse período coincidem em parte com uma economia mais distante da ortodoxia liberal-econômica e dependem menos dos agentes internacionais, como o FMI. Segundo Dayrell (2010), enquanto o cerne das DCNEM (BRASIL, 1998) era o trabalho e a profissionalização com foco instrumental, as DCNEM (BRASIL, 2011) assumem a centralidade do sujeito em suas diretrizes, permitindo compreender que a educação do cidadão reflète aquilo que ocorre na cidade utópica de Platão (1996), ou seja, educação para cidadania: o sujeito na centralidade da política, pois é formado para que assuma, na *esfera pública* seu papel como cidadão.

As DCNEM (BRASIL, 2011) estavam inseridas em um processo político e econômico distintos, da década de 1990. A partir da questão federativa do país, elas conduziam as políticas curriculares de estados e municípios, levando os entes federativos a ressignificarem e reapropriarem essas políticas curriculares de elaboração nacional. Nesse sentido, a centralidade no sujeito, pela compreensão daqueles que acessam o ensino médio (a juventude), permitiu que o aspecto da formação estivesse mais próximo dos objetivos educacionais, promovendo um afastamento da semi-formação, pois o *para onde a educação deve conduzir?* (ADORNO, 2006) seguia em direção ao sujeito: à formação crítica aos valores e à lógica mercantil, contrária à semi-formação.

⁶ O modelo é liberal, pois se estrutura a partir da liberalização das relações econômicas, e é periférico, pois é uma forma específica de realização da doutrina neoliberal, pois esta doutrina é realizada por um país que ocupa uma posição subalterna no cenário internacional.

Entretanto, as tensões relativas às relações de força no âmbito da consecução do documento devem ser evidenciadas, pois a elaboração dos normativos não era realizada sem que contrapontos e divergências acontecessem. Durante a 33ª reunião da ANPEd em Caxambu (MG) foi produzido o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Proposta de Debate ao Parecer* na expectativa que fosse encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um único parecer relacionado ao ensino médio e ao ensino profissional, o que foi inviabilizado diante do desentendimento político dentro do CNE.

A ANPEd concordou com a abordagem de formação humana estabelecida pelas DCNEM (BRASIL, 2011) e divergiu em relação ao ensino técnico e profissional, que não se fazia presente neste documento normativo, tal como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2011), pois esta estava voltada ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho (ANPEd, 2012). Ou seja, para a ANPEd, estas diretrizes deveriam compor um documento único.

Desta forma, o documento elaborado pela ANPEd solicitou retirar da pauta do CNE a proposta de parecer e de resolução em trâmite por ser contraditória com as DCNEM e com as orientações do MEC desde 2003. Este documento foi assinado por 27 instituições,⁷ além da própria ANPEd. Além disso, a ANPEd ressalta que ao se fazer um documento único, deveria ser levado em consideração essas duas formações. Contudo, nas DCNEM (BRASIL, 2011), a educação não está fundamentada no conceito de competências para o mercado de trabalho, de maneira instrumental, mas para a formação humana e o trabalho, no sentido ontológico. Assim, quando analisada a DCNEM (BRASIL, 2011), identificamos que a palavra *competência* não aparece.

As instituições educacionais também manifestaram seus posicionamentos em relação às políticas educacionais do governo FHC.

⁷ IFS, IFMG, IFAC, IFRGS, IFCE, FIOCRUZ, FEEVALE, IFSC/ CONIF, Colégio Pedro II, IFF, IFCE/FDE, IFRJ, UFF, UFRGS, UFTPr, UFG, UFSM, IFRN, SEE-RS, IFG, IFES, IFAI, SECAD, SEB, IFB, SETEC/MEC, UERJ.

Porém, o protagonismo que estas entidades e os movimentos sociais tiveram, naquele período, não pode ser comparado ao protagonismo durante os governos Lula (2003-2011). No período entre 1995 a 2002, as entidades eram consultadas, mas não tinham seus posicionamentos acatados na consecução das políticas educacionais. A partir de 2003, as consultas não eram meramente ouvidas, mas consideradas na elaboração dos normativos.

Assim, apesar dos tensionamentos existentes e das DCNEM (BRASIL, 2011) não terem atendido às reivindicações dos educadores para que a última etapa do ensino médio fosse moldada para atingir a formação para cidadania firmada na constituição, consideramos que este documento curricular permitiu avanço no modelo de debate e deliberação das políticas públicas quanto à formação cidadã e os sentidos ontológicos da juventude, do trabalho e da formação humana.

As DCNEM 2018 e a retomada da agenda liberal

A Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016) trata da reforma do ensino médio, foi publicada no Governo de Michel Temer (2016-2019) e tem como justificava sua urgência na intenção de corrigir o número excessivo de disciplinas, supostamente não adequadas ao mundo do trabalho. Essa reforma está alinhada às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e retoma os quatro pilares do conhecimento segundo Delors et.al (1998): aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (agir sobre o meio), aprender a viver juntos (participar e cooperar nas atividades humanas) e aprender a ser, que integra todos os pilares precedentes.

Compreendemos que esta reforma retoma velhos discursos e velhos propósitos. Durante as audiências públicas – entre 2016 e 2017 –⁸ houve preponderância do discurso da urgência em melhorar os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Programa

⁸ Tratavam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que veio a ser regulamentada pelas DCNEM de 2018 (no caso do ensino médio).

Internacional de Avaliação dos estudantes (Pisa), além da necessidade de aumentar o número de matrículas dos estudantes do ensino médio, que em comparação aos países desenvolvidos, é muito inferior. De acordo com Silva (2015, p. 5):

A normatização de uma base nacional comum curricular (BNCC) encontra respaldo legal na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assevera a lei do PNE. Ao iniciar o governo de Michel Temer esses documentos haviam passado por uma fase de consulta pública e compunham uma segunda versão. O novo governo passa a conferir outros rumos a esses textos. É neste processo que se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos.

Ao compararmos as concepções epistemológicas das DCNEM (BRASIL, 1998; 2011; 2018), entendemos que existe uma aproximação das diretrizes de 1998 e 2018, principalmente na vinculação de cidadania e trabalho, que em ambas aparecem juntos, com mais recorrência nas DCNEM (BRASIL, 2018). Assim, a cidadania volta a ter caráter instrumental, retomando o utilitarismo das DCNEM (BRASIL, 1998), pois até mesmo os trechos que trazem a palavra *cidadania* nas DCNEM (BRASIL, 2018) são retirados das DCNEM (BRASIL, 1998):

Com a intelecção dessa clara orientação da LDB, esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação definiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, estabelecendo um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos

*a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o **exercício da cidadania** e propiciando preparação básica para o trabalho”* (BRASIL, 2018, p. 2, grifo nosso).

Porém, o resgate aos pressupostos do Parecer 15/98 (DCNEM, 1998) aconteceu explicitamente, à medida que o relator considerava as diretrizes de 1998 como ainda válidas e, de certa forma, interrompidas pelos governos progressistas. Nesta direção, com a retirada da ex-presidente Dilma, foi vislumbrada a possibilidade de retornar à agenda:

Estou tomando a liberdade de retomar neste Parecer essas orientações básicas da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 neste momento histórico de definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois suas definições normativas permanecem absolutamente válidas, razão pela qual está sendo retomado no presente Parecer (BRASIL, 2018, p. 4).

A reforma do ensino médio, objeto central do Parecer 3/2018 (DCNEM, 2018), gestada no governo Dilma e implantada no governo Temer, resgatou discursos empoeirados (SILVA, 2015), sobretudo naquilo que dizia respeito à instrumentalização da educação por meio das competências e habilidades. Se a educação forma para cidadania, e para o acesso pleno do cidadão à *ágora* (PLATÃO, 1996), desta forma, instrumentaliza também a concepção de cidadania, aproximando-a de uma cidadania mercadológica e subserviente aos interesses dos organismos multilaterais, uma cidadania global.

A proposta das DCNEM (BRASIL, 2018) estimula os operados da educação a valorizarem a ideia de competência como eixo central do trabalho educativo. O que importa, para essa normativa, é uma formação

administrada pelo mercado, cujo objetivo é moldar o cidadão consumidor globalizado. O esvaziamento dos conteúdos faz par com a prática fundamentada na valorização do conceito de competência, cujo discurso reproduz a ilusão de que com este modelo educacional todos terão um lugar ao sol no mundo globalizado.

Ao mesmo tempo em que promete uma “[...] formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, compreendendo os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2018, p. 8) com seu caráter eficientista, contraditoriamente restringe a formação para autonomia, especialmente para aqueles que não possuem *alma de ouro* (PLATÃO, 1996) e limita a possibilidade de emancipação, do reconhecimento do indivíduo como *substância de si mesmo*, e não como *mimes* do estado falso⁹ (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1992).

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985), a mimese como negação determinada da realidade permite ao sujeito estabelecer um pensamento crítico da realidade com vistas a modificá-la por meio das reflexões por ele estabelecidas. Ao aproximarmos a construção de uma cidadania proposta por este normativo educacional, compreendemos que ao estabelecer como referência aquela ideia de *cidadania global* (imposição dos países mais ricos do mundo), propõe-se a mimetização deste modelo ideal, perspectiva esta que se aproxima mais da mimese no pensamento platônico, do que efetivamente ao pensamento crítico.

Além disso, segundo as DCNEM (BRASIL, 2018), as competências são o meio pelo qual serão mobilizados valores e habilidades para o pleno exercício da cidadania e atuação no mundo do trabalho. Desta forma, o enfraquecimento dos direitos para o cidadão “global”, também é expresso

⁹ A mimese em Platão, é uma forma de *distorção das ideias universais*, das *ideias perfeitas*, e (somente os detentores da alma de ouro) só seria possível acessar as ideias perfeitas através de um longo percurso do conhecimento filosófico, que iriam ativar as reminiscências, as lembranças das formas perfeitas. A mimese, para Adorno, não se configura como mera imitação, mas como uma *dialética negativa da imitação* que denuncia a violência da razão instrumental.

pelo aparato intelectual necessário para se atingir esta cidadania mundializada: – no caso da educação – as competências e habilidades. Esse discurso encarnado na prática social e na efetivação das políticas públicas compromete a possibilidade de emancipação dos sujeitos. Assim, o ensino instrumentalizado serve bem à modalidade da cidadania global.

Enquanto a cidadania global carece de um Estado soberano que garanta sua existência (pois pertence a todos, da mesma forma que não pertence a ninguém), os conceitos de competências e habilidades são agressivamente divulgados e assimilados por parte considerável dos operadores responsáveis pelo ensino médio. Na etapa anterior, ensino fundamental, também se observa a instrumentalização dos procedimentos que envolvem o processo de socialização do conhecimento, bem como do próprio saber sistematizado.

Da mesma forma que as competências e habilidades mobilizam conhecimentos superficiais, a cidadania global é assegurada por direitos enfraquecidos e garantidos por uma instituição supraestatal fictícia. As concepções de cidadania abordadas nas DCNEM (BRASIL, 1998) acontecem em um fluxo de aproximação com os ideais mercadológicos, instrumentais e utilitários; um movimento de afastamento da concepção mercantilista de educação concebendo uma concepção ontológica de trabalho e centralidade ao sujeito (BRASIL, 2011); e um retorno às concepções instrumentais e ao eficientismo com o aprofundamento da educação por competências (BRASIL, 2018). De acordo com Vilela (2007), o filósofo Adorno foi pioneiro nas discussões sobre as relações de poder existentes na escola. Com isso, é possível afirmar que ele colabora com a nossa discussão, no que concerne a formação educacional para o exercício da cidadania, almejando-se uma sociedade emancipada.

Educação e cidadania a partir de Theodor Adorno

Embora Theodor Adorno não tenha elaborado nenhuma teoria educacional, tampouco apresentou o conceito de emancipação como

determinação das práticas pedagógicas, ele nos ajuda a pensar na formação educacional para o exercício da cidadania. Ainda que questione “[...] de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 2006, p.141), nem de transmitir meramente conhecimentos, mas, sobretudo de formar pessoas emancipadas. Nesse sentido, Adorno destaca que a emancipação “[...] precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional” (ADORNO, 2006, p.141), entendendo que emancipação equivale à racionalidade e conscientização.

Educar para a cidadania pressupõe preparar as pessoas para se orientarem no mundo (ADORNO, 2006). Diante disso, coloca-se em xeque a dificuldade de se formar um cidadão na sociedade contemporânea, sobretudo no ensino médio, quando os desafios da juventude e a necessidade de adentrar no mundo do trabalho atravessam a educação escolar. Fundamentando-se teoricamente em Adorno, Vilela (2007) faz críticas à educação escolar, ao considerar que os sistemas de ensino podem destruir a autonomia dos sujeitos e eliminar a capacidade de reflexão. Assim, ao invés de ajudar os alunos a superarem a opressão advinda de uma sociedade capitalista, pode alienar e reproduzir os processos de dominação. Para Vilela (2007, p. 232), a crítica de Adorno diz respeito “[...] a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído)”. Desse modo, entendemos que se a escola almeja a formação para a cidadania como evidenciado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), isso só será possível se os princípios educacionais estiverem baseados no desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos sujeitos.

Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto as DCNEM (BRASIL, 1998; 2011; 2018) discorrem sobre o direito a educação e a formação para a cidadania. Mas, o que significa educar para a cidadania? Vilela (2007) colabora com essa discussão, ao propor um modelo de educação que visa formar os alunos para o pensamento e a ação, para tanto, eles precisam se compreender no contexto da realidade social; a educação deve negar qualquer forma de exclusão; os alunos devem ser formados para

refletir e agir e os processos de ensino e aprendizagem devem estar voltados para a cooperação, tolerância e solidariedade. Para a formação do aluno enquanto cidadão é imprescindível possibilitar que ele se reconheça como um sujeito que tem direito à participação da vida em sociedade, onde é julgado pelas suas ações e opiniões.

À guisa de conclusão

A leitura e análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2011; 2018) e da Constituição Federal (1988) nos permitiu identificar que as normativas legais que norteiam a formação da juventude no âmbito da última etapa da educação básica formal, analisadas sob o prisma teórico de Platão (1996) e Adorno (2006), apresentam concepção oscilante de cidadania, atrelada à agenda político-partidária do governo em gestão; ora aproximada de ideais mercadológicos, em que a educação para a cidadania atende aos pressupostos utilitaristas de eficiência e competitividade (BRASIL, 1998; 2018), elaboradas em governos liberais; ora mais próxima da formação cidadã para humanidade e para o trabalho, no sentido ontológico (BRASIL, 2011), característico de governos progressistas.

O diálogo com Platão (1996) foi realizado de modo a pensar a educação como experiência oportunizada aos predestinados para o exercício da cidadania, forjando uma cidadania global para aqueles excluídos da verdadeira cidadania conforme acontecia na *ágora*. As contribuições de Adorno (2006) nos inspiraram a refletir sobre o papel da educação escolar para a construção de uma sociedade mais justa e digna, onde a cidadania seja de fato um direito de todos, tendo como horizonte o bem comum. Cabe ressaltar que tais assertivas não têm como intenção sedimentar nossa análise acerca das concepções de cidadania que perpassam os documentos normativos, mas apresentar reflexões possíveis a partir de inspirações filosóficas que vislumbrem a vida em sociedade pautada em uma cultura política.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ANPED. *Entenda a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais*. 2012. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/entenda-discussao-sobre-diretrizes-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 10 Fev. 2021.

BLOCH, M. *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 Nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98; Resolução 03/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, CNE/CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0398.pdf>. Acesso em: 06 Dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis--_2001/110172.htm>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Portaria CNE/CEB nº 1/2010*. Brasília, CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 Dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Portaria CNE/CEB nº 2/2010*. Brasília, CNE/CEB, 2010. Disponível em: <Portaria CNE/CEB nº 2/2010>. Acesso em: 26 Dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 24 jan. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2011-pdf/8016-pceb005-11>>. Acesso em: 21 Fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 Fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 19 Dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98; Resolução 04/2018*. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, CNE/CEB, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296/do1-2018-12-18-resolucao-n-4-de-17-de-dezembro-de-2018-55640090>. Acesso em: 19 Jan. 2020.

COIRO-MORAES, Ana Luiza; FARIAS, Victor Varcelly Medeiros. O exercício da cidadania da ágora grega ao site de rede social digital. *Revista Extraprensa*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 74-91, 2017.

DAYRELL, Juarez. As múltiplas dimensões da juventude. *Pátio Ensino Médio*, Porto Alegre, v. 5, p. 6-9, 2010.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FILGUEIRAS, Luiz, GONÇALVES, Reinaldo. *A economia política do governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

MARINELA, Fernanda. *Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2017.

MELLO, Guiomar Namó de. Entrevista concedida ao canal UNIVESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A_qqDUYG5Ko>. 2012. Acesso em 04 de Fev. 2020.

PLATÃO. *A República*. Livro VII. Versão digital, 1996. Disponível em: <http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf>. Acesso em: 16. Nov. 2020.

SILVA, Mônica. Ribeiro. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248, 2007.

Submetido em: 20/02/2021

Aceito em: 27/04/2021

Publicado em: 12/05/2021