

## **Educação e cidadania no contexto das reformas da Educação Básica**

Neste capítulo apresentamos um breve panorama sobre o cenário sócio-político no qual os objetivos de educação para a cidadania tornam-se centrais no pensamento e nas políticas de educação, com foco no caso brasileiro. Naturalmente, um tema amplo e multifacetado como o da educação para a cidadania só pode ser abordado de forma recortada e parcial nos limites deste texto. Por esta razão, nos limitamos a analisar a conjuntura na qual são produzidos os documentos que propusemos analisar nesta pesquisa, a saber, os textos do Programa Nacional dos Livros Didáticos para o ensino de ciências e os textos de livros de ciências propriamente ditos, elaborados para as séries finais do Ensino Fundamental.

### **3.1**

#### **O lugar da cidadania no cenário da reforma política da educação brasileira**

Nas últimas décadas, os processos de globalização e transnacionalização da economia vêm mostrando uma variedade de facetas, expressões e conseqüências, e sem dúvida vem se alterando em movimentos e tempos distintos, de acordo com as mudanças políticas específicas dos países e com as diversas crises que a economia mundial vem sofrendo nos últimos anos. A problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui um tema central na política, em especial a partir da década de 1980, e está na origem de reorganizações de ordem política e jurídica que afetaram a gestão do público em todos os seus setores, em especial na educação, considerada área estratégica nas diferentes reformas de Estado (BARROSO, 2005). Apesar das diferenças marcantes entre os Estados,

a educação tem sido apontada como uma contribuição decisiva, nem sempre problematizada e, por isso, aparentemente consensual, para, nos limites de uma economia globalizada, assentada no conhecimento e nas tecnologias da informação, levar os indivíduos a perceber a dimensão das mutações em curso e as suas conseqüências, nomeadamente em termos do aumento ou da diminuição das probabilidades individuais de incorporação em novas formas

de organização do trabalho, bem como em termos de indução ou bloqueio de oportunidades de emprego, e de criação de condições materiais para definir opções de vida e projetos pessoais e familiares (AFONSO e ANTUNES, 2001 p.85)

Neste cenário de redefinição do papel do Estado, os objetivos de crescimento e promoção da competitividade econômica passam, em muitos países, a ser pensados em termos de uma nova forma de trabalho. Assim, as reformas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos passam a ser pensadas à luz de mudanças mais globais no sistema capitalista, e em muitos casos, incluindo-se aí o brasileiro, são idealizadas com base em uma forte conexão aos objetivos e às supostas necessidades do sistema produtivo e do sistema econômico, que transcendem cada vez mais o âmbito (e a capacidade de regulação) dos Estados nacionais.

Desta forma, a educação é importante para os países enquanto condição de competitividade, no sentido de permitir a entrada no novo modelo produtivo que necessita de uma mão de obra flexível, ou seja, capaz de se adaptar aos constantes avanços tecnológicos e reestruturações dos sistemas produtivos. Neste contexto emergem os objetivos da “educação ao longo da vida”, e do “aprender a aprender”, termos que se tornaram habituais nos mais diferentes tipos de documentos sobre educação, em especial na década de 1990. De acordo com Afonso e Antunes (2001),

Nesta nova agenda, a educação e a formação são evocadas como soluções fundamentais para, por um lado, preparar uma mão-de-obra qualificada que atenda às exigências da competitividade econômica e às mutações no sistema ocupacional e, por outro, para preparar indivíduos que, a partir de uma escolaridade básica bem-sucedida, sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social. Com *nuances* importantes, que nem sempre são imediatamente identificáveis, têm aparecido trabalhos e documentos diversos que parecem convergir na defesa dessa prioridade; mas ela está longe de significar sempre o mesmo quando se analisam mais de perto os discursos produzidos, as razões evocadas ou as políticas propostas para a sua consecução (p. 22).

A questão da cidadania também (re)emerge neste contexto, em geral como resposta à fragilidade que os direitos sociais adquirem neste modelo produtivo, que se manifesta principalmente no aumento dos índices de desigualdade e na constatação de formas precárias de inclusão social.

Neste sentido, a evocação simultânea da competitividade e da cidadania parece decorrer de um certo otimismo em relação ao que se supõe serem os efeitos positivos de uma generalização do sistema de produção pós-fordista. Um novo sistema de produção baseado na flexibilização da mão de obra demanda indivíduos com um novo perfil profissional. Neste modelo, o trabalhador com uma escolarização precária e desapropriado da sua subjetividade, criatividade e autonomia precisa ser substituído pelo trabalhador escolarizado, educado e qualificado, preparado para trabalhar em equipe, com capacidade de iniciativa e espírito crítico.

Para alguns, o desenvolvimento desses "atributos desejáveis" significa não apenas "um avanço considerável em relação ao trabalhador 'alienado', incapacitado (impedido, na realidade) de 'pensar a produção', característico do modelo fordista", mas significa também, mais uma vez, a possibilidade de fazer convergir as exigências do trabalho e as exigências da cidadania (AFONSO e ANTUNES, 2001 p. 23 aspas dos autores).

Deste ponto de vista, o empreendimento capitalista parece surgir como um modelo de funcionamento baseado no desenvolvimento das melhores capacidades do ser humano. De acordo com Tedesco (1999, *apud* AFONSO e ANTUNES, 2001), estaríamos perante uma circunstância histórica inédita em que as capacidades para o desempenho do processo produtivo seriam as mesmas que se exigem para o papel de cidadão e para o desenvolvimento pessoal:

No sistema capitalista tradicional de produção em massa gerava-se um funcionamento paralelo, por vezes contraditório, entre, por um lado, as exigências da formação do cidadão e do desenvolvimento pessoal em que as qualidades requeridas eram a solidariedade, a participação, a criatividade, o pensamento crítico e, por outro lado, as exigências da formação para o mercado de trabalho – disciplina, obediência, passividade, individualismo. Porém, nos novos modelos de produção, existe a possibilidade e a necessidade de pôr em jogo as mesmas capacidades exigidas para ambos os níveis pessoal e social (*idem*).

No cenário latino-americano, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL/UNESCO) produziu uma série de documentos na década de 1990 chamado a atenção dos governos latino-americanos para a urgente necessidade de considerarem a educação e o conhecimento como articuladores fundamentais do que designa como proposta para uma "transformação produtiva com equidade". A expressão, de fato, exemplifica bem as articulações híbridas que são anunciadas como

parte de um novo projeto: "a transformação produtiva e a sua compatibilização com a democratização política e a crescente equidade social" (AFONSO e ANTUNES, 2001).

No projeto, a educação e o conhecimento são destacados como fatores essenciais por dois motivos, a saber: (1) a competitividade global que, por uma razão semelhante à dos países capitalistas mais avançados, atinge também os países capitalistas menos desenvolvidos da América Latina; (2) porque se espera que a educação e o conhecimento constituam igualmente direitos de cidadania, e que sejam pilares fundamentais da nova fase de consolidação democrática que veio substituir, há pouco mais de uma década, os governos e regimes militares. Mais ainda, trata-se de procurar que, apesar das tensões que comportam essas relações, a competitividade e a cidadania sejam condição uma da outra:

Nestas circunstâncias, é fundamental desenhar e pôr em prática uma estratégia para impulsionar a transformação da educação e da capacitação, e aumentar o potencial científico-técnico da região, tendo em vista a formação de uma cidadania moderna vinculada tanto à democracia e à equidade como à competitividade internacional dos países, e que torne possível o crescimento sustentado apoiado na incorporação e difusão do progresso técnico. Imaginar que a cidadania possa ter plena vigência sem um esforço efetivo em matéria de competitividade resulta, na década de noventa, tão infundado como supor que a competitividade – necessariamente de caráter sistêmico – pode sustentar-se com descompassos importantes no âmbito da cidadania. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 18).

Numa análise mais específica do caso brasileiro, Burity (2006) destaca que a partir de 1995, dois grandes processos relativamente independentes unem-se para produzir um novo discurso no campo das políticas sociais. O primeiro foi o processo de redemocratização ocorrido na década de 1980, que visava uma maior socialização da política, traduzida em uma participação mais ampla e independente da sociedade civil na esfera pública e nas políticas de governo, na descentralização do poder e na reestruturação do Estado que dá prioridade para a redistribuição e para o aumento do poder dos cidadãos. O segundo diz respeito à adoção de políticas de ajuste econômico e reforma do Estado inspirada por idéias neoliberais que buscavam uma hegemonia do capital e um estreitamento da esfera política. De acordo com o autor,

Entendidos de acordo às suas origens históricas e sociais, considerando seus focos principais e como estes foram empregados, os dois discursos são largamente incompatíveis. Idéias de democracia social e democracia participativa como opostas à centralidade do mercado como um mecanismo de coordenação e regulação social remetem aos debates clássicos sobre socialismo e capitalismo, democracia e mercado e interesses públicos versus interesses privados. (...) O que é notável sobre a situação da segunda metade da década de 1980 é como estes campos rivais se uniram rapidamente em um novo discurso dominante, que excluiu a esquerda mais tradicional e transferiu a responsabilidade para a sociedade civil, passou a valorizar a competitividade, a iniciativa privada e os interesses individuais que tipificam o mercado (BURITY, 2006 p. 72-73).

No que tange a política educacional, a reconceitualização do público pode ser considerada um exemplo paradigmático do processo de descentralização para o mercado (KRAWCZYK, 2005). De acordo com Krawczyk, esta é uma forma de privatização da educação que se realiza por um conjunto reformas que, por meio da descentralização dos sistemas educativos, busca aproximar as decisões políticas das “decisões do mercado”, criando um quase-mercado<sup>6</sup> em educação. Ou seja, a gestão do sistema educacional e da escola, no que diz respeito às formas de financiamento, gestão e avaliação, apesar de serem exclusivamente assumidas pelo Estado, simulam as relações de mercado.

A Constituição Federal (CF) de 1988 possibilitou aos estados e municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no caso dos sistemas municipais e para toda a educação básica no caso dos sistemas estaduais. As atribuições dos sistemas estaduais e municipais epodem ser sintetizadas nos seguintes tópicos (CURY, 2008):

- Emissão de normas;
- Estabelecimento de políticas;
- Elaboração dos Planos Municipais e Estaduais de Educação;
- Participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto à União.
- Constituição dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação.

---

<sup>6</sup> As características distintivas de um quase-mercado em relação a um serviço público são: “a separação entre comprador e fornecedor e um elemento de escolha pelo usuário entre os fornecedores”. No geral, os quase-mercados têm alto grau de regulamentação governamental, controlada por meio de sistemas de avaliação, fiscalização e financiamento (KRAWCZYK, 2005).

O Regime de Colaboração parte da concepção de um modelo de decisões compartilhadas entre sistemas de ensino iguais e autônomos entre si. Este regime tem por finalidade a divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas; o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares) também faz parte do regime de colaboração a fim de buscar o compromisso comum com a qualidade de ensino. Busca ainda garantir a participação da sociedade, através dos seus Conselhos, com representação popular e poder deliberativo.

Os Conselhos de educação são concebidos como o espaço de representação e participação da sociedade civil nas políticas educacionais. Possuem as seguintes funções: normativa, ou seja, prevêm a participação na definição da política educacional local; fiscalização da utilização de recursos; fiscalização da qualidade da educação; possibilitar fóruns para a manifestação de pais, professores e demais interessados na situação da educação do município, ouvindo suas reivindicações.

No âmbito legal, este modelo de educação é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), promulgada em 1996. A LDB é uma lei complementar que regulamenta a Constituição Federal na área de educação.

O longo período entre a aprovação da CF de 1988 e a nova<sup>7</sup> LDB deveu-se à presença de dois projetos de lei em disputa<sup>8</sup>, que de acordo com alguns comentaristas,

---

<sup>7</sup> De acordo com Cury (2008), não há dúvida que estamos diante de uma lei extremamente mudancista. A escritura do artigo 92, ao revogar tudo quanto se lhe antecedeu em matéria de educação, é antes de tudo um símbolo.

Art. 92: Revogam-se as disposições das Leis nº 4.024, de 20.12.61 e 5.540, de 28.11.68, não alteradas pelas Leis nº 9.131, de 24.11.95 e 9.192 de 21.12.95, e ainda as Leis nº 5.692, de 11.08.71 e 7.044, de 18.10.82, e as demais leis e decretos-leis que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

<sup>8</sup> A Câmara dos Deputados utilizou, para sua elaboração, o debate com representantes das diferentes entidades da sociedade civil ligadas à área da educação para, em audiências públicas, apresentar suas posições e reivindicações. Ao mesmo tempo em que o projeto de LDB tramitava na Câmara dos Deputados, o Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), juntamente com os Senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Corrêa (PDT-DF), apresentou um projeto no Senado que desconsiderava o processo da Câmara. Após um longo período de debates, o texto final acabou por incorporar emendas do texto aprovado no Congresso, mas manteve os eixos fundamentais propostos pelo Senado, o da flexibilidade e o da avaliação.

podem ser identificados como a posição civil democrática e a posição produtivista em educação.

A LDB é a lei maior da educação no país e define os parâmetros, os princípios e os caminhos a serem seguidos pela educação brasileira. Logo, as reformas estruturais do Estado, por meio de reformulações de suas competências foram realizadas com maior intensidade e amparadas pelas mudanças legais. Ao mesmo tempo, foram implementadas as reformas no âmbito educacional que permitiriam tornar, segundo os órgãos governamentais, a educação formal brasileira compatível com a reforma geral do Estado (KRAWCZYK, 2005).

A LDB tem dois eixos muito claros e coerentes que são pontos marcantes e tipificadores da lei (CURY, 2008). O eixo da flexibilidade tem por base a descentralização das competências do sistema educacional e a autonomia das instituições. Seu contraponto é dado pela regulamentação mínima indispensável abaixo da qual não se pode falar nem em lei e muito menos em lei nacional<sup>9</sup>.

O segundo eixo, o da avaliação, na opinião de uma série de comentaristas, vai da negação de um sistema nacional de educação à afirmação de um sistema nacional de avaliação. De acordo com Cury (2008),

Trata-se de algo sistemático e que faz parte da organização da educação nacional. (...) Trata-se de um poder inaudito posto nas mãos da União, através de uma avaliação sistêmica, sistemática e externa: do rendimento escolar, das instituições de ensino superior e do desempenho do docente (p.78).

Neste sentido, de acordo com esse autor, a avaliação do rendimento escolar tem a ver basicamente com os currículos e repõe uma grande importância para estes e com as formas de montá-los.

Um documento importante, que marca essa transição do ponto de vista curricular são os parâmetros curriculares nacionais (PCN), propostos em 1998. Os PCN podem ser considerados um documento chave na reforma educacional brasileira, pois terminam por orientar políticas, como por exemplo, as de avaliação e também a

---

<sup>9</sup> Como exemplo podemos citar os duzentos dias letivos mínimos e as oitocentas horas.

produção dos livros didáticos<sup>10</sup>, um dos nossos focos de interesse nesta pesquisa. Por esta razão, convém dedicarmos alguns parágrafos ao processo de elaboração e implementação destas recomendações.

Para a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, equipes de educadores (professores da educação básica, professores universitários e pesquisadores) foram selecionadas pelo MEC para a redação dos textos preliminares. De acordo com a Secretaria de Educação Básica do MEC, as equipes realizaram um estudo dos currículos de outros países (como Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos), analisaram as propostas dos estados e de alguns dos municípios brasileiros, considerando os indicadores da educação no Brasil (como taxas de evasão e repetência, desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas) e estudaram os marcos teóricos contemporâneos sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação (PRADO, 2002). Os documentos preliminares foram enviados para apreciação e receberam críticas e sugestões de professores universitários e da educação básica, pesquisadores e de técnicos que atuam nas equipes pedagógicas das secretarias de educação, tendo como idéia-força:

a perspectiva da formação para a cidadania, pois a criança não é só a cidadã do futuro, ela já é cidadã. Essas idéias inovam ao instituir o que se pode chamar de "escola-cidadã", expressão de uma política educacional fortemente marcada pelo empenho de criar novos laços entre ensino e sociedade (PRADO, 2002 p. 95).

Mais de 1,4 milhões de exemplares dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram entregues aos professores das escolas públicas e as instituições de formação de professores. Além disso, encontros e seminários promovidos pelo MEC, secretarias de educação e universidades reuniram grupos de professores e especialistas nos estados e municípios brasileiros com a finalidade de divulgar esses documentos.

---

<sup>10</sup> Alguns exemplos podem ser encontrados nas avaliações do próprio Guia de Livros Didáticos de Ciências (BRASIL, 2007):

Exemplo 1: Na apresentação da proposta pedagógica é mencionado claramente o construtivismo no ensino de ciências e os elementos teórico-metodológicos presentes no documento Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN. Nesse sentido, as noções de procedimentos e habilidades, transversalidade e contextualização são centrais na proposta pedagógica oferecida (p. 63).

Exemplo 2: Tendo como referência os PCN, a coleção coloca uma boa ênfase num currículo organizado por procedimentos e habilidades (p.92).

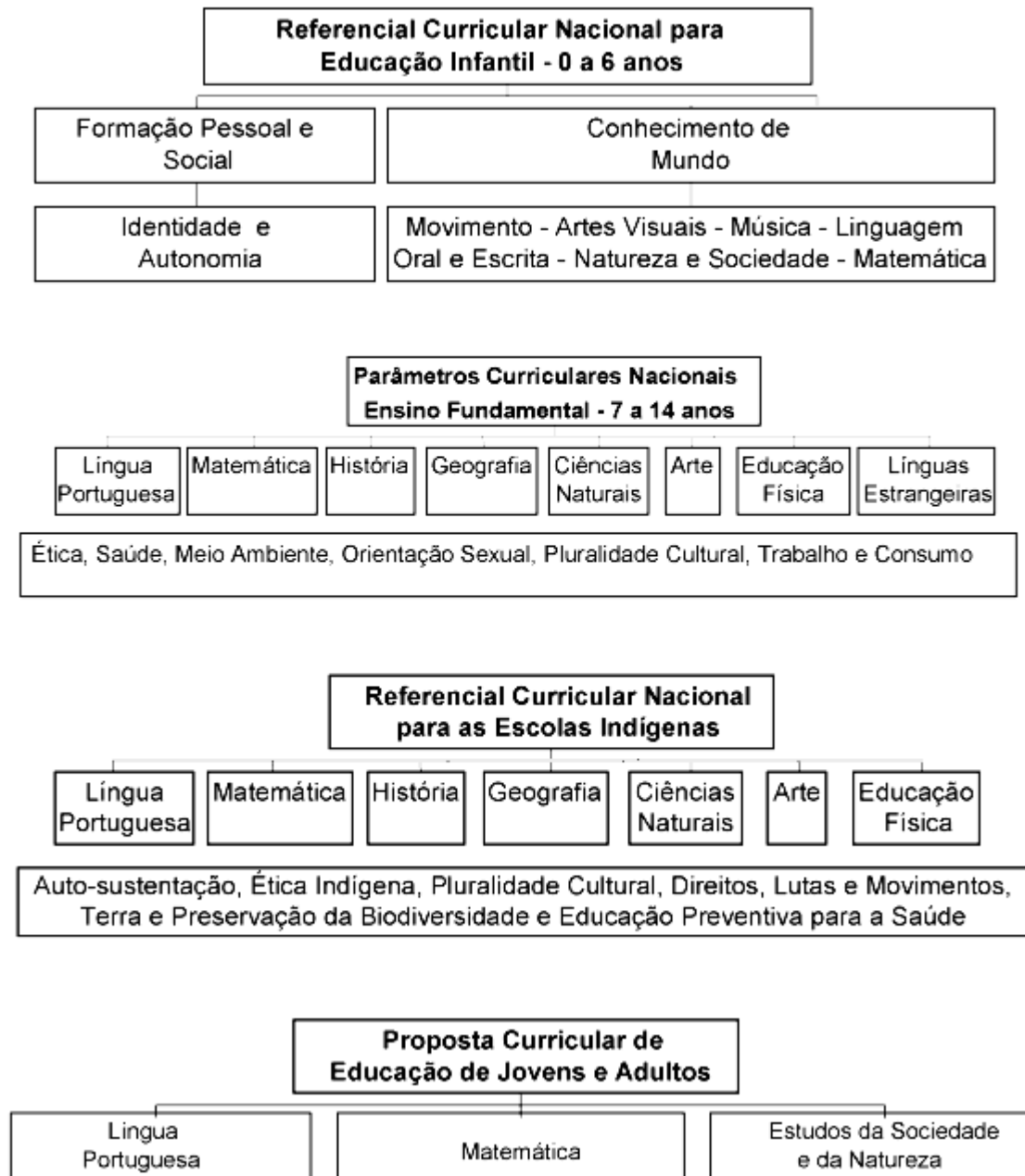
Exemplo 3: Os manuais apresentam ainda os pressupostos teóricos do Ensino de Ciências, com fundamentação nos PCNs, dando ênfase a idéia de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.



Entre 1995 e 1998 a prioridade do Ministério da Educação foi a elaboração dos parâmetros curriculares. Já no período subsequente, de 1999 a 2002, a prioridade foi a formação de professores. Para impulsionar essa discussão na comunidade educativa do país, o Ministério da Educação elaborou diretrizes para a formação de professores. Os referenciais destacavam a necessidade de mudanças na formação dos professores, o desenvolvimento de competências profissionais para atender às novas concepções da educação escolar e do papel de professor. Esses referenciais também redefinem os âmbitos do conhecimento profissional (conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação, conhecimentos pedagógicos, conhecimento contextualizado na atuação pedagógica, cultura geral e profissional) e a metodologia necessária para desenvolvê-los, além de trazerem orientações para que as escolas de formação organizem seus currículos e para que as secretarias de educação desenvolvam seus trabalhos de formação continuada (PRADO, 2002).

Com base nos pressupostos de uma educação contextualizada (ou “educação para a vida”) e notavelmente partindo da confluência entre educação para a cidadania e educação para o trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental incluem, além das áreas curriculares clássicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras), o tratamento de questões da sociedade brasileira, como aquelas ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, organizados da seguinte maneira:

**DIAGRAMA 1**  
Conteúdos Curriculares



**Esquema 2: organização curricular para as etapas da educação infantil e ensino fundamental conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (fonte: PRADO, 2002).**

De acordo com Lopes (2002), a proposta de educar para a vida, traduzida no documento como educação contextualizada, é recuperada em novas bases, a partir das idéias do progressivismo de Dewey, embora os trabalhos do autor tenham sido desenvolvidos com base em uma perspectiva que se opunha ao eficientismo. Logo, nos parâmetros, o objetivo de educar para a vida, é apropriado e refocalizado. De acordo com a autora, a educação para a vida nos PCN associa-se a princípios eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla.

Neste sentido, as propostas curriculares oficiais podem ser interpretadas como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização<sup>11</sup>. Ou seja, novos textos são formados, associando matrizes teóricas distintas. Na maioria dos casos os textos e conceitos são deslocados do seu contexto de produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambigüidades são inevitáveis. De acordo com a autora,

Nesse caso, não existe um sentido negativo de adulteração de textos supostamente originais, mas revela-se a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas.(...) Para a produção de uma proposta curricular, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, resignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual (LOPES, 2002 p.389).

E afirma ainda que:

Tais ambigüidades expressam os conflitos, velados ou não, existentes no processo de produção de uma proposta curricular que visa se legitimar na comunidade educacional e por isso realiza acordos para tal. Tais acordos exigem a apropriação de discursos de diferentes segmentos, especialmente para produção do discurso regulativo da proposta, no qual se integra o conceito de contextualização do mundo globalizado (idem, p. 393).

Para a discussão dos contextos de influência do currículo, muitos autores vêm incorporando a noção de ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball e colaboradores (1992).

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da

---

<sup>11</sup> Para uma discussão do conceito de recontextualização ver Bernstein, 1996.

prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Neste sentido, sua relação envolve processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

O primeiro contexto é o de influência, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política (idem).

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

O contexto da prática (p. ex. as escolas, salas de aula e disciplinas escolares) é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para Ball *et al* (1992), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Logo, as instâncias do contexto da prática não são apenas implementadoras de orientações previamente estabelecidas, mas participam de forma atuante na produção

das políticas curriculares. Tais grupos atuam difundindo discursos que recontextualizam orientações políticas do poder central e, assim, permanecem construindo tais políticas (MAINARDES, 2006).

Com base nas perspectivas e nas discussões que buscamos apresentar ao longo desta seção, é possível, neste momento, apresentar três noções importantes para o desenvolvimento dessa investigação, a saber:

1. A reforma educacional inaugurada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e os documentos e ações políticas subsequentes representam um projeto articulado de criação de um sistema de educação descentralizado, baseado em um modelo de quase-mercado educacional, coerente com a reforma de Estado em curso.
2. Os objetivos da reforma educacional estão fundados em um discurso que defende a confluência entre a formação para o trabalho, nos moldes da flexibilização da mão-de-obra e a formação para a participação social, em geral definida como educação para a cidadania.
3. As propostas e documentos que norteiam a reforma em curso possuem caráter híbrido, e por esta razão, apropriam-se de diferentes modelos e pressupostos teóricos, produzindo novos sentidos, finalidades e intencionalidades.

Naturalmente, ao abordarmos mais especificamente as relações entre educação e cidadania no âmbito do ensino de ciências, outros fatores, contextos e articulações precisam ser considerados. Atualmente, muitos defendem que uma cidadania instruída e informada reclama maior responsabilização para decisões sobre ciência e tecnologia, e isso vêm gerando uma série de demandas - e debates - no campo da educação em ciências, que buscamos examinar no capítulo a seguir.