

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Isis Tomas da Silva
E-mail: isistomas@gmail.com
Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Submetido: 12/06/2021

Aprovado: 13/10/2021

Publicado: 23/05/2022

 10.20396/rho.v22i00.8666021

e-Location: e022020

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

SILVA, I. T. da et al. O novo ensino médio no respaldo liberal: uma consolidação dos princípios mundializados nas políticas educacionais no estado brasileiro contemporâneo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-17, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666021. Disponível em: <https://bityli.com/yhZQOq>. Acesso em: 23 maio. 2022.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



O NOVO ENSINO MÉDIO NO RESPALDO LIBERAL: UMA CONSOLIDAÇÃO DOS PRINCÍPIOS MUNDIALIZADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

-   **Isis Tomas da Silva***
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
-   **Luciana Nair Moretto****
Universidade Estadual de Ponta Grossa
-   **Gláucia Andreza Kronbauer*****
Universidade Estadual do Centro-Oeste
-   **Carla Michele Ramos Torres******
Instituto Federal do Paraná
-   **Isabel Castilho Palhano*******
Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar como o pensamento liberal influencia as políticas educacionais no Estado brasileiro contemporâneo. Trata-se de um estudo documental que terá como fontes a Lei Federal n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Estudo do qual foi realizado à luz do materialismo histórico dialético. Portanto chega-se ao entendimento que esta flexibilização curricular garantida nos referidos documentos, apesar de mencionar a liberdade do jovem na escolha do itinerário curricular, este acaba sendo induzido na sua opção enquanto condição de estar atendendo uma demanda de qualificação técnica para o mercado de trabalho condicionada pelo capitalismo mundial.

PALAVRAS-CHAVE: Liberalismo. Política educacional. Novo ensino médio.

THE NEW HIGH SCHOOL IN THE LIBERAL BACKGROUND: A CONSOLIDATION OF GLOBALIZED PRINCIPLES IN EDUCATIONAL POLICIES IN THE CONTEMPORARY BRAZILIAN STATE

Abstract

The research aims to analyze how liberal thought influences educational policies in the contemporary Brazilian state. This is a documental study that has as its sources the Federal Law n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) and the Implementation Guide of the New High School. The study was conducted in the light of dialectical historical materialism. Therefore, it reaches the understanding that this curricular flexibilization guaranteed in these documents, although mentioning the freedom of the youth in choosing the curricular itinerary, ends up being induced in their choice as a condition of meeting a demand for technical qualification for the labor market conditioned by global capitalism.

Keywords: Liberalism. Educational policy. New high school.

LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA EN EL RESPALDO LIBERAL: UNA CONSOLIDACIÓN DE LOS PRINCIPIOS GLOBALIZADOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ESTADO BRASILEÑO CONTEMPORÁNEO

Resumen

La investigación propone analizar cómo el pensamiento liberal influye en las políticas educativas del Estado brasileño contemporáneo. Este es un estudio documental que tendrá como fuentes la Ley Federal n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) y la Guía de Implementación de la Nueva Escuela Secundaria. El estudio se realizó a la luz del materialismo histórico dialéctico. Por lo tanto, se puede deducir que esta flexibilidad curricular, garantizada en estos documentos, a pesar de mencionar la libertad del joven en la elección del itinerario curricular, éste acabará induciéndose en su elección, con el fin de atender a una demanda de calificación técnica para el mercado laboral, condicionado por el capitalismo global.

Palabras clave: Liberalismo. Política educativa. Nueva escuela secundaria.

INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa propomos analisar as políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade, especificamente sobre a Reforma do Ensino Médio, em diálogo com os preceitos da crítica aos interesses de cunho liberal que se sobrepõem à possibilidade de uma educação de cunho progressista que instrumentalize para a desintegração das desigualdades e de qualquer forma de exploração. É importante ressaltar que este artigo faz parte das pesquisas do Grupo de Trabalho 2021, de Ponta Grossa – Paraná e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR/Campos Gerais.

Pautamo-nos na perspectiva de que o ser humano se constitui na sua capacidade de transformação da natureza pelo trabalho. Partimos do conceito de trabalho enquanto ação social que fornece a base material para a existência, para a construção dos modos de vida. Para Marx o trabalho é a atividade, seja ela intelectual ou manual, intencional e planejada pela qual o ser humano transforma a natureza para a produção e reprodução das suas condições materiais de vida. Essa transformação acontece de forma dialética, ou seja, o ser humano atua sobre a natureza ao mesmo tempo em que as condições da natureza em transformação atuam sobre a existência do ser humano. Surge uma nova realidade que não é mais natural, mas social.

[...] o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX, 1974, p. 19, grifo do autor).

Nesta perspectiva, a educação consiste em “[...] produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 1995, p. 11), o que significa, em outras palavras, transmitir para a humanidade o que é humano. Se o ser humano se constitui no trabalho, como o ato de transformar a natureza para atender as necessidades da existência, a educação fornece os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história sobre as diversas dimensões desse trabalho – destacamos que o trabalho possui uma conotação de construção da existência enquanto homem. (SAVIANI, 2007). Neste sentido, consideramos a educação a partir do conceito amplo de Saviani, mas também utilizaremos o termo “educação institucionalizada”, quando esse processo acontece em instituições formais específicas – as escolas –, que atuam sob a égide de políticas educacionais de caráter estatal, e que, neste caso, atendem à interesses específicos.

Admitiremos também que o conceito de homem e de sociedade, e da própria educação, variam de acordo com as características de um determinado tempo e espaço histórico que, na teoria Marxista, se define por meio das diferentes estruturas produtivas que se estabelecem, bem como das relações sociais que delas derivam. Ou seja, os aspectos

culturais, as ideias e as relações que permeiam uma sociedade são construídos a partir das condições materiais por meio das quais os seres humanos produzem sua existência.

De acordo com John Locke, teórico do liberalismo, o ser humano conforme assume formas mais complexas de sociabilidade abandona seu estado da natureza e abdica do seu direito natural, passando-o às mãos da comunidade. Estabelece-se um *modus vivendi* entre os indivíduos de uma sociedade, chamado por ele de pacto civil, e a um corpo político que representa a maioria. Caberia ao Estado, na perspectiva de Locke, a proteção da propriedade, dos bens e, conseqüentemente, dos interesses de cada indivíduo e do corpo social como um todo. (LOCKE, 1978). Ou seja, o autor supõe que os interesses do corpo social são resultado da soma dos interesses de cada indivíduo, ignorando que estes podem apresentar direções contraditórias.

Porém, o modo de sociabilidade capitalista divide os seres humanos entre os proprietários dos meios de produção, e aqueles que vendem a sua força de trabalho. Por conseguinte, estabelece-se a contradição entre os interesses daqueles que executam o trabalho e daqueles que dele usufruem, assim como “[...] entre os interesses dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Numa sociedade dividida em classes, diferentemente do que anunciou Locke, Marx denunciaria que pertence ao Estado a função de intervir e maquiavar os interesses contraditórios, por meio da formação de uma consciência social coletiva que naturaliza as relações de produção e apresenta os espaços ocupados por cada indivíduo como uma realidade estática e imutável. O que está em questão, neste caso, é simular interesses individuais da classe dominante como interesses coletivos para o bem de toda a sociedade, aproximando-se aqui do aparente consenso apontado por Locke. Ao dissecar o Estado e sua organização nas Glosas Críticas, de 1844, Marx apresenta-o como uma espécie de organismo de proteção do sistema. Por exemplo, em momentos de crise, o Estado assume para si a responsabilidade sobre os problemas econômicos e sociais, e arremete à miséria social a ineficácia de suas tentativas de resolver os problemas. Assim, mantém intactas as condições verdadeiramente determinantes da situação, quais sejam, as formas de organização do sistema produtivo. (MARX, 1844).

Por isso, em uma sociedade com ampla desigualdade social, o paradoxo do Estado está em minimizar essa desigualdade a limites que possibilitem a conservação de sua origem, de um sistema produtivo organizado a partir de distintas classes, sem deixar que o próprio sistema seja questionado.

Tal pressuposto está no cerne das discussões expostas por Mészáros, sobre as relações que se estabelecem entre a educação e as características do sistema produtivo. Para o autor, o capitalismo se fundamenta sob uma lógica incorrigível, que admite reformas em alguns detalhes defeituosos para serem mantidas intactas as determinações estruturais. (MÉSZÁROS, 2005). Neste cenário, a educação institucionalizada e as políticas

educacionais promovidas pelo Estado se tornam responsáveis pela internalização de valores sociais de consenso ou conformidade, mascarando as desigualdades e as contradições do sistema.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

A partir das acepções apresentadas, o objetivo deste trabalho é analisar como o pensamento liberal influencia as políticas educacionais no Estado brasileiro contemporâneo. Especificamente, buscamos discutir a nova formatação para o Ensino Médio no Brasil, fortemente influenciadas por agentes internacionais e interesses de mercado no século XXI.

Trata-se de um estudo documental que terá como fontes a Lei Federal n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. A Lei 13.415/2017 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), apresentando uma nova formatação para o Ensino Médio, complementada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2018). Conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, esta Lei deu origem ao Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.

As propostas dos referidos documentos serão discutidas à luz dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Apresentaremos um diálogo com os princípios do liberalismo e com estudos que tratam das influências de agentes internacionais, especificamente a UNESCO, em atender os interesses de mercado. Tais princípios e interesses serão ilustrados em elementos como a preparação para o trabalho, na flexibilização curricular e no esvaziamento teórico-científico da formação básica, que pautam atualmente as políticas para a Educação Básica no Brasil.

PRINCÍPIOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO E OS AGENTES INTERNACIONAIS - O CASO DA UNESCO

Entre os elementos que propomos tratar neste artigo, um deles diz respeito às novas regulamentações para a Educação Básica e as interferências de agentes internacionais. Ao se perguntar para que serve a escola, José Carlos Libâneo desvela os interesses e as relações de poder implícitas nas práticas educativas, e indica a influência de organismos internacionais “[...] as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos.” (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

A Organização Internacional para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO é um dos principais organismos de direcionamento das políticas educacionais a nível internacional, fomentada e fortemente influenciada pelos interesses do Banco Mundial. Podemos encontrar menção ao órgão nas recomendações presentes no Guia de

Implementação do Novo Ensino Médio, bem como em diversos documentos orientadores da educação nacional:

NESTA ETAPA, A EQUIPE GESTORA do processo e as equipes pedagógicas dedicam-se a estudar conceitos e concepções fundamentais para a (re)elaboração curricular como, por exemplo, a BNCC e a articulação com os demais documentos existentes (a exemplo dos Projetos Pedagógicos das escolas); as DCNEM; os Referenciais para a Elaboração de Itinerários Formativos; os referenciais teóricos; os diferentes tipos de documentos curriculares; as implicações do formato navegável e editável e abordagens; e as metodologias para uma (re)elaboração curricular.

PARA SABER MAIS: A UNESCO criou um material com protótipos curriculares para o ensino médio que pode servir de inspiração para as redes. (BRASIL, 2019, p. 38, grifo do autor).

Neste sentido, cabe historicizar alguns aspectos referentes à constituição da UNESCO, em diálogo com as propostas atuais para a educação, possibilitando uma melhor compreensão dos interesses que representam. Fruto do fim da Segunda Guerra Mundial, ela surgiu subordinada ao Departamento de Estado dos Estados Unidos, em 1945, com os objetivos de “[...] elaborar programas de ajuda ao ensino nas regiões liberadas; fomentar o desenvolvimento científico, bem como para repatriar objetos culturais.” (LEHER, 2001, p. 46). Suas ações eram, e continuam sendo direcionadas aos países periféricos, na busca de paz e consenso.

Ao analisarmos as orientações da UNESCO descritas por Leher (2001), que contemplam conceitos, concepções e metodologias a serem observados na elaboração dos currículos dispostos no Guia em questão, encontramos ainda hoje o seguinte lema: “construindo paz nas mentes de homens e mulheres”. No entanto, esse objetivo de paz no mundo é uma busca contraditória, pois apresenta-se no sentido de deslegitimar a luta por igualdade e justiça social dos países periféricos.

Em tal cenário, a educação institucionalizada tem a função primordial de manutenção do atual modelo de sociedade, ou da “incorrigível” estrutura do sistema capitalista, e instituições internacionais como a UNESCO assumem a responsabilidade de traçar orientações e diretrizes por meio de conceitos e metodologias que direcionam a educação a adaptar-se às exigências do sistema. “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 42). Nessa função, Mészáros classifica a educação formal como agente de reprodução dos princípios e propósitos do capitalismo.

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 56).

O autor faz uso da noção de “internalização” para explicar a maneira como a educação incute nas pessoas certa naturalização das relações sociais e, conseqüentemente, das desigualdades, legitimando a hierarquia social. Marx e Engels (2007) afirmam que o primeiro desafio de toda a história está em construir as condições mínimas de viver para conseguir fazer a história: “[...] antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33). No entanto, a sociedade capitalista é movida pela divisão do trabalho de forma que desumaniza a tal ponto que a preocupação com a subsistência limita as possibilidades de ação e fruição da vida e da liberdade.

Quanto mais produz riqueza, mais pobre fica, quanto mais refinado seu produto, mais embrutecido se torna. [...] O trabalho produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, no qual nenhum dos sentidos existe mais, e que não apenas não mais tem necessidades humanas, mas em que também as necessidades animais cessam, pois se tornou um ser insensível e sem necessidade. (MANACORDA, 2010, p. 85).

Manacorda (2010, p. 73) vai além afirmando que, “[...] de fato, o reino da liberdade apenas começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade ou pela finalidade externa; encontra-se, portanto, por sua natureza, para além da esfera da verdadeira e própria produção material.” Em outras palavras, podemos proclamar que a existência humana em plenitude supera o atendimento às necessidades orgânicas de comer, vestir e respirar.

Contudo, em uma sociedade dividida em classes cabe à uma parcela pequena da população o direito à existência, em amplo sentido. Para tanto, é preciso consolidar instituições capazes de incutir nos demais condutas e comportamentos que desestimulem a revolta: “Enquanto a ‘internalização’ conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas em segundo plano [...]”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44). Por isso, a importância da educação na busca de apaziguar os conflitos sociais, amenizando a violência no objetivo final, a consolidação da paz.

Essa relação de forças e interesses que se estabelece e tem na educação institucionalizada um mecanismo de controle pode ser identificada no próprio processo histórico de instituição da UNESCO. Após o ingresso da União Soviética, em 1954, os EUA foram perdendo espaço e representatividade na UNESCO. O sistema “um país, um voto” ameaçou sua hegemonia e, num contexto de Guerra Fria, possibilitou maior espaço de intervenção dos países socialistas. Em resposta, os EUA ampliaram os recursos e, conseqüentemente, sua força política, para depois reduzirem a UNESCO a um “[...] órgão de assessoria a projetos concebidos por outros organismos internacionais ou por fundações privadas [...]” na década de 1960. (LEHER, 2001, p. 49).

Durante as décadas de 1960 e 1970 o afastamento dos EUA e da UNESCO se deu, em grande medida, por forças da extrema direita que, apoiadas pelo Banco Mundial e os princípios da Teoria do Capital Humano ou da Sociedade do Conhecimento, acusavam a

entidade de flertar com o comunismo. No entanto, com a redemocratização de diversos países nas décadas seguintes, buscou-se a reaproximação dos EUA aos países do Terceiro Mundo e retomaram sua posição de liderança na UNESCO, ainda com críticas dos setores mais conservadores. (LEHER, 2001). Merece destaque o fato de que grande parte do Terceiro Mundo passou a se tornar devedor do Banco Mundial, por meio dos empréstimos do Fundo Monetário Internacional, o que os condicionou a serem signatários dos acordos internacionais.

O Brasil nessa reorganização política, econômica e social, fruto da nova relação entre capital e trabalho no âmbito internacional, constituiu-se numa posição periférica, acatando, de forma consensual ou coercitiva, as orientações advindas do exterior. E a UNESCO, enquanto organização constituída nesse contexto, teve seu ponto de chegada definido no fortalecimento da sociedade burguesa, consolidada pela ideologia capitalista e liberal. (GOMIDE, 2012 p. 45-46).

A década de 1990 é bastante ilustrativa no sentido de expor as contradições entre algumas políticas da UNESCO para a educação e as influências do Banco Mundial, principal agência de fomento da organização. Percebemos um conjunto de princípios de caráter progressista elencados na Conferência de Educação para Todos (UNESCO, 1990), como a educação de meninas e crianças em situação de risco, a defesa dos direitos humanos, entre outros. Por outro lado, a presença do Banco Mundial fica evidente quando as reformas educacionais propostas aos países periféricos estão centradas na “eficiência”, traduzida como:

i) uso eficiente dos recursos existentes nas instituições (aumento do número de estudantes sem correspondente aumento das verbas educacionais por meio de tecnologias de ensino); ii) mudança estrutural da instituição educacional por meio da combinação da informatização com a avaliação do produto, esta última elevada a parâmetro definidor do financiamento, e iii) mudanças nas relações entre as instituições públicas e a sociedade. (LEHER, 2001, p. 53).

Cabe mencionar, em diálogo com Mészáros (2005), que o capital busca promover um conjunto de reformas que possibilitem manter intactas suas determinações estruturais. Neste sentido, os EUA e muitos países Europeus criaram e financiaram ao longo das últimas décadas do século XX diversos programas de ajuda humanitária e incentivo ao progresso em países periféricos, dos quais a UNESCO foi porta-voz. Buscou-se, prioritariamente, o combate à miséria, à fome e ao analfabetismo:

Fundamentada na concepção de que é na educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas, abertas ao diálogo e solidárias em todas as práticas sociais, a UNESCO defendeu a sua universalização e a erradicação do analfabetismo. Acreditou fortemente na educação de qualidade para todos como instrumento privilegiado para a formação de sociedades democráticas, que superassem a pobreza e as desigualdades. (GOMIDE, 2012, p. 46).

Isso se fez refletir na própria concepção de escola nos países periféricos, fazendo com que esta instituição assumisse papel coadjuvante “[...] na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados.” (LIBÂNEO, 2016, p. 46). Ademais, a escola para os pobres se vê obrigada a compartilhar a energia dedicada ao ensino dos conhecimentos com o assistencialismo, oferecendo de maneira compensatória alimentação, orientações de higiene e cuidado, para minimizar a vulnerabilidade social fruto de um sistema desigual.

Por outro lado, Evangelista (2003, p. 15) denuncia que essas concepções têm respaldo no pensamento liberal, sendo deliberadas por outras organizações internacionais como exemplo a ONU, que “[...] professavam a democracia e a liberdade do indivíduo em oposição a qualquer tipo de totalitarismo.” Se a democracia está no centro dos desejos das sociedades modernas, seu sentido muitas vezes acaba usurpado pelo discurso liberal que legitima a individualização e a meritocracia: “[...] de certa forma com maestria, que os princípios como a universalização, individualização e meritocracia, são utilizados para camuflar a realidade concreta.” (ZANLORENZI; NASCIMENTO, 2017, p. 22). Nessa afirmação, evidenciamos o mérito individual como discurso universal que responsabiliza os sujeitos pela sua condição, e nega as determinações estruturais de um sistema construído sob as bases da sociedade dividida em classes.

Ao retomarmos as orientações para o Novo Ensino Médio, encontramos termos como “possibilidade de escolha do jovem”, “construção do seu projeto de vida”, “protagonismo do estudante”, delegando aos estudantes o seu futuro. Esse discurso desvia as responsabilidades do Estado e da sociedade em fornecer condições de acesso à educação e ao trabalho. Neste caso, a formação escolar dependeria, unicamente, do protagonismo dos estudantes e de suas escolhas; ao mesmo tempo, a conquista do sucesso profissional seria consequência das suas escolhas e do seu projeto de vida. Estaria no esforço individual o caminho para o sucesso.

Um dos problemas centrais da meritocracia consiste em afirmar que todas as pessoas possuem as mesmas condições de existência, de acesso à educação, ao trabalho, ao lazer, entre outros. Assim, se todos partem do mesmo ponto, as conquistas individuais são consequência do esforço de cada um, de suas características e capacidades. Sendo um dos elementos fundantes do liberalismo, a meritocracia ignora as contradições sociais e a desigualdade de acesso à educação, por exemplo, ao supor que, uma vez que a Educação Básica esteja padronizada, na forma da lei, no que diz respeito aos conteúdos básicos a serem ensinados, todos os estudantes teriam as mesmas possibilidades de aprender.

Smith (1996a) afirma que as diferenças naturais de talentos não são inatas, mas resultado da divisão do trabalho e, conseqüentemente, da estratificação social em função dos postos ocupados por cada um na esfera produtiva. As crianças, desde a mais tenra idade, recebem influência dos costumes e da educação que recebem, e acabam por desenvolver diferentes talentos.

Na realidade, a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menor do que pensamos; a grande diferença de habilidade que distingue entre si pessoas de diferentes profissões, quando chegam à maturidade, em muitos casos não é tanto a causa, mas o efeito da divisão do trabalho. (SMITH, 1996a, p. 75).

Para o autor, os diferentes talentos são essenciais para a vida em sociedade, uma vez que o ser humano precisa quase constantemente da ajuda do seu semelhante para garantir suas necessidades de existência. Essa ajuda não se dá pela benevolência, mas pela troca de talentos em função da conveniência da vida.

[...] entre os homens, os caracteres e as habilidades mais diferentes são úteis uns aos outros; as produções diferentes e dos respectivos talentos e habilidades, em virtude da capacidade e propensão geral ao intercâmbio, ao escambo e à troca, são como que somados a um cabedal comum, no qual cada um pode comprar qualquer parcela da produção dos talentos dos outros, de acordo com suas necessidades. (SMITH, 1996a, p. 76).

Em síntese, mesmo não sendo naturais, as diferenças precisariam ser mantidas e cada um deveria receber a educação correspondente à posição social ocupada, garantindo que todos os talentos necessários à vida e à harmonia social fossem desenvolvidos. Caberia à educação institucionalizada, neste caso, estimular as habilidades que vêm sendo desenvolvidas em cada indivíduo, desde a infância, a partir dos hábitos e costumes de sua família. (SMITH, 1996b).

Esse pensamento reforça a concepção de uma escola dual, que reproduz as hierarquias sociais. Por um lado, a meritocracia dá a possibilidade de ascensão social, por meio do esforço individual. Por outro lado, a educação restringe o acesso ao conhecimento com base na classe social de nascimento, e reafirma a importância de cada um desempenhar a função social que lhe foi destinada ao nascer. Se Adam Smith escreveu suas ideias no século XVIII, parece-nos que políticas educacionais como a Reforma do Ensino Médio continuam pautadas na reprodução das desigualdades sociais, entendidas como diferenças necessárias ao “cabedal comum” que mantém a vida em sociedade.

ESVAZIAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO DA FORMAÇÃO BÁSICA, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E COMPETÊNCIA PARA O TRABALHO

Podemos encontrar nas políticas educacionais brasileiras princípios da educação liberal constantes ainda no pensamento de alguns de seus principais idealizadores, John Locke e Adam Smith. Se partimos, neste texto, do pressuposto de que a educação institucionalizada surgiu para atender às necessidades específicas da sociedade capitalista, na qual se diferenciam proprietários e não proprietários dos meios de produção,

trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais, certamente a escola será também um espaço de diferenciação.

Neste sentido, a formação para o mundo do trabalho está no cerne das políticas educacionais e pode ser ilustrada por diversos trechos do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Entre os aspectos que propomos discutir, um primeiro diz respeito aos termos “formação” para o trabalho e “preparação” para o trabalho, utilizados no referido documento, e que expressam uma perspectiva funcionalista, que encontra na educação institucionalizada a formação de recursos humanos para atender às necessidades do desenvolvimento econômico. Tal formação em nada se aproxima da “disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho”, de um “indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade” de que nos falavam Marx e Engels (2011, p. 97-98).

Ao contrário, o que as políticas educacionais de cunho liberal propõem é uma educação de caráter utilitarista, que prepare os estudantes para ocupar determinados postos no mercado de trabalho em uma relação de dependência, e os impeça de reconhecer as contradições inscritas nas relações de sociabilidade regidas pelo capital. Tal princípio se faz presente quando a Reforma do Ensino Médio modifica a configuração deste nível de ensino e adota arranjos curriculares flexibilizados, que contemplam as disciplinas da BNCC, no máximo, 1.800 horas, e o restante, 2.400 horas, em itinerários formativos adotados à escolha do estudante. São eles: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional.

Isso significa que os estudantes terão acesso somente à parte dos conteúdos tradicionalmente tratados no Ensino Médio e, desde muito cedo, deverão determinar sua escolha profissional. Ademais, a aparente de “escolha” adotada como mote para justificar tal reforma, com forte apelo para o sentido dado pelos estudantes à sua formação, acaba por camuflar uma realidade na qual cada estudante terá condições de cursar somente o itinerário formativo oferecido pela escola à qual ele tem acesso. De acordo com o texto do Guia “[...] as redes terão autonomia para definir os itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e os anseios de professores e estudantes. Esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado”. (BRASIL, 2020, p. 12).

Os pressupostos da educação liberal podem ser exemplificados também no que se refere à carga horária do Ensino Médio, como o Art. 1º, que altera o Art. 24 da LDB. A Lei 13.415/2017 amplia a carga horária do Ensino Médio de 800 horas anuais para 1.400 horas:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo

máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017, p. 1).

Salta-nos aos olhos, primeiramente, o fato de que grande parte dos estudantes de Ensino Médio no Brasil são trabalhadores, dos quais depende, em certos casos, a renda das famílias. Uma vez ampliada essa carga horária, uma das prováveis consequências será a evasão. Por outro lado, conforme nos alerta Mészáros (2005), as políticas educacionais estão em permanente processo de adaptação para atender as necessidades do capital. Assim, o Art. 4º, que altera o Art. 36 da LDB, prevê que:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I demonstração prática; **II experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar**; III atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, p. 3, grifo nosso).

Conforme exposto, o texto da referida lei assume que parte da carga horária do Ensino Médio poderá ser integralizada por meio de atividades diversas como cursos e experiências no setor produtivo. O que podemos supor é que os estudantes trabalhadores poderão convalidar para o Ensino Médio a carga horária realizada em seu trabalho, desde que atestada por supervisor, ou ainda em cursos diversos. Em outras palavras, significa reduzir o tempo destinado à discussão conceitual, substituindo-o por experiências no setor produtivo. Da mesma forma, o Art. 4º também dispõe que:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I a inclusão de vivências **práticas de trabalho no setor produtivo** ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II a possibilidade de concessão de **certificados intermediários de qualificação para o trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017, p. 3, grifo nosso).

Neste sentido, observamos que uma vez que os estudantes tenham um mínimo de conhecimento para desempenhar tarefas no setor produtivo com funcionalidade e obediência, estará garantida a integralização da carga horária do Ensino Médio. Como afirma Libâneo (2012, p. 18), “[...] a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento.” Forma-se uma população “[...] disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista [...] indivíduo parcial, mero

fragmento humano que repete sempre uma operação parcial.” (MARX; ENGELS, 2011, p. 97-98). Tal perspectiva reproduz alguns preceitos presentes na obra de Adam Smith, quando este afirma a necessidade de instruir minimamente as “camadas inferiores do povo”:

Ainda que o Estado não aufera certa considerável vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução. [...] Tais pessoas estão mais inclinadas a questionar e mais aptas a discernir quanto às denúncias suspeitas de facção e de sedição, pelo que são menos suscetíveis de ser induzidas a qualquer oposição leviana e desnecessária às medidas do governo. (SMITH, 1996b, p. 248-249).

O autor defendia que os ricos se mostravam mais aptos a aprender conceitos de administração, finanças, economia, geografia, política, geometria, entre outros, para os quais encontram utilidade. Para os pobres, no entanto, que utilizam unicamente do trabalho manual, ensinar-se-ia a ler, a escrever, alguns princípios da matemática e da geometria, aspectos fundamentais para que desempenhassem suas funções e compreendessem seu importante papel na sociedade, sem questionar. Tais pressupostos, ainda que atualizados pelo desenvolvimento tecnológico, fazem da escola pública um espaço e instrução para o trabalho e produção de consenso, como alertou Mészáros (2005), refletindo a dualidade da educação: há aqueles que buscam na escola a base para a continuidade dos estudos, e há aqueles para quem a escola não passa de treinamento profissional: “Os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar **para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho.**” (BRASIL, 2020, p. 12, grifo nosso).

Entendemos que a escola pública, como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado por parte da classe trabalhadora, deveria desvelar as relações de classe e a hierarquização social expressas na contraposição entre o saber erudito/elitizado e o saber popular, instrumentalizando para a transformação social. No entanto, as políticas educacionais estão direcionadas para a reprodução das relações de exploração. Cabe mencionar que a sociologia e a filosofia, que conquistaram caráter de componente curricular obrigatório nos anos 2000, foram escamoteadas a configurarem “estudos e práticas” no novo Ensino Médio, ou seja, podem circunscrever conteúdos de outras disciplinas, sem centralidade.

Tais características podem ser também identificadas nas novas diretrizes para a formação docente, dispostas em um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes de licenciatura e na ênfase à prática como um dos aspectos privilegiados no processo. (BRASIL, 2019). Mesmo não sendo estas objeto da nossa análise, vale destacar que:

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente

(treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário. (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Os diversos exemplos aqui citados parecem confluír para um processo de precarização da formação intelectual da classe trabalhadora. Por um lado, se amplia a carga horária do Ensino Médio a partir de um discurso de aparente qualificação da formação dos estudantes, por outro lado, as atividades que integralizam esta carga horária são flexibilizadas e acabam reduzindo o tempo destinado à discussão profunda e qualificada dos conhecimentos. O conceito de “eficiência” anteriormente discutido, se faz presente no sentido de otimizar a formação de mão-de-obra minimamente qualificada, obediente e incapaz de reconhecer as contradições estruturais do sistema.

Ao promover políticas educacionais que privilegiam a formação técnica direcionada exclusivamente às necessidades do setor produtivo, a Lei 13.415/2017 afasta da escola pública seu papel de “[...] formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade.” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o pensamento liberal influencia as políticas educacionais no Estado brasileiro contemporâneo. Especificamente, buscamos discutir a nova formatação para o Ensino Médio no Brasil, fortemente influenciadas por agentes internacionais e interesses de mercado no século XXI.

Após a leitura das fontes da pesquisa, percebemos que os princípios da ideologia liberal se materializam em diversos aspectos das políticas educacionais do Brasil contemporâneo. A ideia de um “projeto de vida”, que se constrói a partir de escolhas individuais e do protagonismo dos estudantes, está pautada na meritocracia e desconsidera a desigualdade social e de acesso às condições básicas de vida e dignidade. O esvaziamento teórico, a flexibilização curricular e a ênfase na preparação para o trabalho por meio de atividades práticas e estágios no setor produtivo explicitam a intenção de formar uma classe trabalhadora disponível, dependente e, conseqüentemente, obediente às demandas do capital. Assim, reproduzimos uma nação subserviente aos interesses internacionais.

Por um lado, esses discursos se apresentam como a possibilidade de uma educação que faça sentido para os jovens e atenda suas necessidades imediatas de inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, eles mascaram a desigualdade educacional de uma escola dual, e a impossibilidade da crítica às estruturas sociais pautadas na exploração da vida.

Neste cenário, acreditamos que o estudo aprofundado das políticas educacionais, elucidando seus princípios e os interesses que elas buscam atender, é um movimento

necessário na luta por uma educação que instrumentalize a classe trabalhadora para a construção de novas formas de sociabilidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. Brasília: Casa Civil, 2017.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e [...]. Brasília: MEC, 2019.

EVANGELISTA, E. S. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Goiânia: UFG, 2003.

GOMIDE, A. G. V. **A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://bityli.com/hWztx>. Acesso em 23/03/2019.

LEHER, R. UNESCO, Banco Mundial e a educação dos países periféricos. **Universidade e Sociedade**, Ano XI, n. 25, p. 45-54, dez. 2001. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/25/45>. Acesso em 06 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://bityli.com/ATSAc>. Acesso em 15/04/2020.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/fauGQ>. Acesso em 08/11/2020.

LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo. *In*: LOCKE, J. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um Prussiano. Tradução de Ivo Tonet. 1844. Disponível em: <https://bityli.com/SWKkB>. Acesso em 08 jun. 2021.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Introdução de 1857.

MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas** (Vol. I). São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas** (Vol. II). São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

ZANLORENZI, C. M. P.; NASCIMENTO, M. I. M. Reflexões sobre a pesquisa em história da educação. *In*: ZANLORENZI, C. M. P.; NASCIMENTO, M. I. M.; SANTOS, M. L. F. B. dos (org.). **História e educação: pesquisas e reflexões**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Contato: isistomas@gmail.com

** Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Pesquisadora do projeto de parceria Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG-Brasil e a Universidade de Nirovuma de Moçambique, que abrange os Programas de Pós-Graduação em Educação de ambas as universidades. Contato: luciana.moreto0811@gmail.com

*** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná. Contato: gkronbauer@unicentro.br

**** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora de História do Instituto Federal do Paraná - Campus Irati. Contato: carla.ramos@ifpr.edu.br

***** Mestrado em educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Pesquisadora do projeto de parceria da Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG-Brasil e a Universidade de Nirovuma de Moçambique, que abrange os Programas de Pós-Graduação em Educação de ambas as universidades. Contato: pedisabel@yahoo.com.br

COMO CITAR ABNT:

SILVA, I. T. da *et al.* O novo ensino médio no respaldo liberal: uma consolidação dos princípios mundializados nas políticas educacionais no estado brasileiro contemporâneo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-17, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666021. Disponível em: <https://bityli.com/yhZQOq>. Acesso em: 23 maio. 2022.