



Novo ensino médio e o “cidadão” como consumidor

*Erick Costa**

Resumo: O presente artigo pretende salientar os traços pragmáticos presentes na reforma do ensino médio e sua tentativa de desenvolver uma formação que contemple mais os interesses e projetos de vida dos alunos. Defendemos que a reforma visa atender demandas típicas do cidadão como consumidor tal como caracterizado pelo sociólogo Wolfgang Streeck. O Novo Ensino Médio pode ser visto como uma tentativa de tornar a educação mais atrativa em meio a uma sociedade pautada pela lógica de consumo. Discorremos sobre os riscos de se pensar a educação sob a ótica do utilitarismo e do investimento pessoal, sobre o caráter pragmático e a-histórico de uma educação orientada pelo desenvolvimento de competências, bem como sobre a necessidade de formar pessoas responsáveis e comprometidas com o mundo.

Palavras-chave: Educação; Reforma; Cidadania; Consumidor.

New High School and the “citizen” as consumer

Abstract: The present article intends to emphasize the pragmatic traits present in the High school reform and its attempt to develop a kind of training that includes more of the students interests and life projects. We defend that this reform aims to meet typical demands of the citizen as a consumer, as characterized by the sociologist Wolfgang Streeck. The new High school may be seen as an attempt to make education more attractive in a society guided by the logic of consumption. We discuss the risks of thinking education from the perspective of pragmatism and personal investment, about the pragmatic and non-historical character of an

* Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. E-mail: erick_dhu@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7288435220123522>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5972-7158>.

education guided by the competence development, as well as about the necessity of forming responsible people and committed with the world.

Keywords: Education; Reform; Citizenship; Consumption.

Nouvel Enseignement Secondaire et le « citoyen » en tant que consommateur

Résumé: Cet article met en évidence les aspects pratiques de la réforme de l'enseignement secondaire et son objectif de fournir une formation qui tienne davantage compte des intérêts et des projets de vie des élèves. Nous soutenons que cette réforme cherche à répondre aux attentes communes du citoyen en tant que consommateur, telles qu'identifiées par le sociologue Wolfgang Streeck. Le nouvel enseignement secondaire peut être considéré comme une tentative de rendre l'éducation plus attrayante dans une société guidée par la logique de la consommation. Nous abordons les risques associés à la perception utilitaire de l'éducation et de l'investissement personnel, ainsi que le caractère pragmatique et sans référence historique d'une éducation centrée sur le développement des compétences. Nous soulignons également l'importance de former des individus responsables et engagés dans le monde.

Mots-clés: Éducation; Réforme; Citoyenneté; Consommateur.

Introdução

Em 2017 é aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro a lei 13.415/17, lei que tem como uma de suas funções regulamentar o que será denominado Novo Ensino Médio. Faz parte da proposta do Novo Ensino Médio preparar os alunos para o mundo do trabalho e para a vida adulta, bem como para os desafios do século XXI. Entretanto, isso, que é algo que ordinariamente qualquer um estaria disposto a aceitar, tem um caráter dúbio. Ora, preparar-se para a vida adulta significa, dentre outras coisas, preparar-se para a realidade econômica e para as dinâmicas sociais e de trabalho, porém, encarar a realidade é algo que pode facilmente se

confundir com se conformar com ela independente dela ser justa ou não - inclusive, a percepção comum na atualidade de que somos “projetos livres” (Han, 2020, p. 9-10), faz com que pendamos muito mais para uma postura conformista, que busca ser resiliente a partir desse conformismo, do que para uma postura crítica que atue em prol de melhorias para a vida em sociedade. Encarar a realidade pode significar ter de lidar com ela mesmo que sempre de forma precária e degradante.

A tese de que o Novo Ensino Médio é um meio de atender um modelo econômico que torna as dinâmicas de trabalho cada vez mais instáveis e precárias vem sendo amplamente discutida¹. Não obstante, acreditamos que, para além disso, a proposta do Novo Ensino Médio também pode ser um sintoma e/ou uma demanda de uma postura de cidadão como consumidor – tal como é caracterizado por Wolfgang Streeck (2013). De fato, em detrimento de vários fatores que podem ser identificados como fatores que justificam a evasão escolar, o que parece ter destaque na reforma, tendo em vista seu conteúdo e a forma como foi estruturada, é a falta de atratividade supostamente produzida pela grande quantidade de disciplinas às quais os alunos são obrigados a se dedicar, muitas das quais contrárias aos seus interesses. Partindo desse pressuposto, o marketing feito sobre a reforma se voltou para a possibilidade de escolha do aluno - em tese, tendo sido instaurada a reforma, o aluno poderia se aprofundar em áreas de conhecimento de seu interesse.

No senso comum, a ideia de que se voltar para aquilo que atende nossas preferências é uma questão de direito é reforçada pelo nosso modelo de consumo. Segundo Streeck, a dinâmica capitalista para se sustentar e superar suas crises foi desenvolvendo um modelo de comércio que visa ser personalizado. A sensação de ter uma identidade formada e contemplada pelo consumo se torna um motor para a economia já que as pessoas sentem que seus desejos são atendidos de modo individual formando assim nichos de consumo. O impasse gerado por isso que deve ser discutido por nós é que a sociedade passa a desejar serviços personalizados e isso parece conflitar com o papel do serviço público, com

1 Ver, por exemplo, Gonçalves, 2017; Silva e Scheibe, 2017; Albino e Silva, 2019.

o papel da política e com o papel da educação. Com efeito, aparentemente todas essas esferas deveriam atender antes às necessidades sociais e coletivas, que às necessidades individuais que estão na ordem do desejo e da preferência.

Os grandes preceitos que sustentam a reforma do ensino médio são o protagonismo dos estudantes, uma educação que atenda seus anseios e que seja centrada no desenvolvimento de competências com vistas a prepará-los para a vida adulta, para o mercado de trabalho e para os desafios do nosso século. O apelo é forte. Com efeito, ordinariamente não estamos dispostos a discordar disso. No entanto, gostaríamos de explorar melhor os impasses e riscos trazidos pelo Novo Ensino Médio relativos a isso. Neste artigo discutiremos sobre os riscos e impasses que concernem à tentativa de atender supostas demandas dos alunos, à divisão por áreas de conhecimento em detrimento à organização por disciplinas e à centralidade que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá ao desenvolvimento de competências. Isso inclui discutir nossos anseios por reformas na educação que eventualmente tomam os preceitos valorizados pela reforma do ensino médio de modo reducionista. Acreditamos que posturas reformistas muito comuns nas discussões cotidianas sobre educação, muitas vezes, dão azo a uma visão de educação utilitarista. Além disso, tais preceitos não podem se sobrepor a outros que, tal como veremos, são essenciais à educação.

Na primeira seção do texto traçaremos um paralelo entre a reforma do ensino médio e a postura do cidadão como consumidor com auxílio de pensadores como Streeck e Bauman. Em seguida, discutiremos sobre a crise no modelo baseado em disciplinas trazido pela reforma e as possíveis consequências disso. Na terceira seção discutiremos sobre anseios comuns por reformas na educação que no fim das contas advogam em grande medida por uma educação mais pragmática e utilitarista. E, por fim, com o suporte de considerações feitas pela filósofa Hannah Arendt sobre a educação, discutiremos sobre aspectos que consideramos importantes na educação e sobre como tais aspectos podem ser negligenciados com a reforma.

O cidadão como consumidor: a demanda por uma educação utilitarista e voltada para o interesse particular

No texto *O Cidadão Como Consumidor*, o sociólogo Wolfgang Streeck remonta uma crise no regime de produção e de consumo que forçou a indústria a rever algumas de suas práticas na década de 1970. As indústrias, que antes ofereciam produtos padronizados e bens duráveis que atendiam as necessidades das pessoas, entram em colapso. Com efeito, progressivamente as demandas de consumo foram sendo sanadas à medida que as necessidades básicas das pessoas estavam sendo satisfeitas. Tal crise gera uma modificação drástica nos modos de produção e de consumo. Para impulsionar o consumo, a economia teve de transitar de uma economia mais voltada às necessidades para outra mais voltada ao atendimento de desejos. Ora, nesse cenário, o que mobiliza o consumo não é mais apenas as necessidades, mas a ideia de exclusividade e *status*; a obsolescência, seja relativa ao fato do produto quebrar ou estragar, seja relativa ao fato dele parecer datado, já que outros modelos com novos *designs* e atributos foram lançados; a ideia de que um produto compõe a identidade do consumidor que o adquire; a ideia que o mercado pode atender necessidades e poderes aquisitivos individuais; etc.

As vastas possibilidades de consumo nos mercados ricos fornecem um mecanismo que permite que as pessoas concebem um ato de compra como um ato de autoidentificação e autoapresentação, que diferencia o indivíduo de certos grupos.[...] Em um mercado rico, comprar algo envolve apenas escolher aquilo de que você mais gosta (e pode pagar), a partir de um menu de opções, em princípio infinito, que aguarda sua decisão, sem a necessidade de negociar ou ceder como era preciso fazer nas relações sociais tradicionais. Assim, a socialização pelo consumo é monológica e não dialógica, voluntária e não obrigatória, individual e não coletiva (Streeck, 2013, p. 9).

Segundo o autor, essa transição impacta a relação dos consumidores com os serviços oferecidos pelo Estado. Com efeito, as pessoas passam a depositar no serviço público as mesmas expectativas que elas depositam na iniciativa privada, iniciativa essa que produz produtos personalizados e que visam mais atender preferências que propriamente necessidades de interesse coletivo. De acordo com o sociólogo, o próprio setor público foi sofrendo alterações diante da concorrência com a iniciativa privada e do comportamento das pessoas, alterações essas que incluem o reconhecimento da superioridade da iniciativa privada para atender as demandas particulares das pessoas, bem como a própria maneira de lidar com os cidadãos. Funcionários do Estado foram sendo cada vez mais incentivados a se portarem não como representantes da lei, como autoridades públicas legítimas ou como representantes da vontade coletiva, mas sim como prestadores de serviço em um mercado competitivo. Já as pessoas foram sendo cada vez mais motivadas a se portarem como clientes na relação que mantinham com as burocracias estatais (Streck, 2013, p. 13).

De acordo com o autor, esses comportamentos geram problemas e incongruências. Com efeito, a posição de cidadão é de natureza diferente da de um consumidor - segundo ele muito menos confortável. A posição de cidadão, em tese, deveria se sustentar por uma noção de dever de participar das discussões e tomadas de decisão no que diz respeito ao bem coletivo.

Nesse processo eles devem submeter seus desejos ‘crus’ ao escrutínio crítico em algum debate público. Conseguir o que desejam pode exigir uma ação coletiva e não individual, o que demanda, por sua vez, investimentos consideráveis, sem garantia de que o resultado vá satisfazer o gosto de cada um. Na verdade, o papel de cidadão exige uma disposição disciplinada de aceitar decisões às quais inicialmente nos opusemos, ou que são contrárias aos nossos próprios interesses. Assim, os resultados raramente são ideais do ponto de vista do indivíduo, de modo que a falta de encaixe perfeito com as preferências individuais deve ser compensada pela satisfação

cívica com o fato de que os resultados foram alcançados por meio de um processo democrático legítimo. A participação política em uma democracia exige, em particular, que estejamos preparados para justificar e recalibrar nossas preferências à luz de princípios gerais – desenvolvendo essas preferências não no sentido da diversificação, mas da agregação e da unificação (Streeck, 2013, p. 15).

Podemos pensar em diversos exemplos que trazem a discussão para nosso tema e que ilustram bem tudo isso. Em suma, mais que desejar que a escola atenda expectativas e demandas particulares, pensar e atuar em prol de uma educação que parte do pressuposto da cidadania é, tomando por base a relevância social da educação: participar de conselhos escolares, participar da construção do currículo escolar, participar de grêmios estudantis, participar de reuniões de pais, fiscalizar e contribuir para a boa gestão da escola, se comprometer com ações que garantem a boa formação dos alunos, ter uma postura generosa, responsável e atenta às diversas posições e demandas em relação às discussões de interesse da escola e da educação em geral etc.

Como discutiremos na seção a seguir, um dos motivos que explicam o desinteresse dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem é a falta de integração das atividades escolares. Entretanto, a dificuldade que se tem em manter a comunidade escolar acompanhando e participando de deliberações, atividades e rotina da escola, bem como a falta de diálogo entre professores e profissionais da educação para elaboração de atividades e planejamentos de curso certamente são fatores mais decisivos para um processo formativo mais coeso e integrado² - e, por

2 Vale ressaltar que, do nosso ponto de vista, tais iniciativas devem ser mobilizadas sobretudo a partir de políticas públicas e investimentos na educação. Não é possível encarar os problemas que enfrentamos na educação sem pensar, por exemplo, em políticas públicas integradas. Ampliar e melhorar a atuação das pessoas nas escolas implica pensar em leis trabalhistas (inclusive voltadas para os responsáveis de estudantes), políticas de saúde física e mental, políticas de assistência social e auxílio financeiro, políticas de regulamentação das redes sociais, etc. Do contrário, caímos na posição de que essas iniciativas dependem da

consequente, mais atraente – do que uma integração por áreas de conhecimento imposta por uma base curricular.

A partir das ideias desenvolvidas por Streeck é possível fazer uma inferência de que educar para uma cidadania efetiva teria a ver com fazer com que as pessoas se sentissem no dever de atuar e serem colaborativas em tudo aquilo que traz benefícios para a vida em comunidade. Concordando com Streeck, tais esforços são hercúleos e não garantem vantagens do ponto de vista individual. A atitude cidadã parte do pressuposto de que alguns tenham que, inclusive, abrir mão de alguns privilégios para que o mínimo, no que concerne ao bem coletivo, seja garantido.

Nós poderíamos, visando buscar fazer uma leitura não dogmática do texto de Streeck, fazer uma série de ponderações, tais como: [1] até que ponto um suposto interesse coletivo pode se sobrepor aos interesses individuais; [2] até que ponto a sobreposição de interesses coletivos sobre individuais configura um tipo de imposição diante da liberdade das pessoas; [3] em que medida a diversidade e aleatoriedade das demandas requeridas pelos cidadãos representam um fator natural e próprio de uma democracia sadia e em que medida tais demandas representam meramente interesses de grupos restritos com caráter individualista que podem ser vistas como um sintoma de uma sociedade pautada pelo consumo; [4] em que medida interesses coletivos são de fato pensados e demandados pela coletividade e em que medida são impostos de forma vertical por grupos que possuem um projeto poder ou algo do tipo; [5] até que ponto a obrigatoriedade de participar da vida pública imposta por uma noção de dever deve se sobrepor ao direito de lutar por direitos e interesses individuais? Todas essas parecem ser questões legítimas. Mas, diante do cenário exposto, fica difícil dizer em que medida tais problematizações são levantadas por sua pertinência e em que medida são levantadas justamente por conta de estarmos imersos em uma cultura que podemos denominar neoliberal.

mera boa vontade e de uma disposição dos indivíduos. Todavia, essa é justamente uma das noções que o presente texto quer confrontar.

É compreensível que não estejamos dispostos a reconhecer que a sociedade pautada pelo consumo tem o peso de influência no comportamento das pessoas de forma generalizada, como pode ser intuído a partir do texto de Streeck. É igualmente compreensível que reconheçamos que a reforma do ensino médio decorre de diversos fatores que não são relacionáveis com isso que chamamos aqui de comportamento do cidadão como consumidor. É natural que o tipo de análise feita no presente texto seja alvo de relativizações como essas. Com efeito, a realidade e nossa experiência com ela é sempre complexa e heterogênea. Por esse motivo, analisar a reforma do ensino médio nesses termos é, inevitavelmente, partilhar do esforço que, por exemplo, Zygmunt Bauman faz ao falar de uma sociedade de consumidores, qual seja: abstrair da realidade, partindo de aspectos que podem ser considerados essenciais e significativos, e desenvolver ideias que possam servir de comparativo a essa realidade, de modo a visualizar o quanto ela se aproxima de tais ideias. Isto é, desenvolver ideias que deem significado a realidade, desenvolver ideias que sirvam de ferramenta para analisar a realidade (Bauman, 2008, p. 40). Nesse sentido, tanto o desenvolvimento teórico de Streeck quanto o de Bauman³ nos ajudar a reconhecer como a sociedade pautada pelo consumo tem influência no comportamento das pessoas. E

3 Para Bauman, a anexação e colonização dos espaços que se estendem entre os indivíduos, feitas pelos mercados de consumo, fazem com que a relação consumidor/objeto de consumo tenda a se tornar, nas palavras dele, “as principais unidades na rede peculiar de interações humanas (Bauman, 2008, p. 19)”. A sociedade de consumo se move e se mantém a partir da reciclagem constante de nossos quereres, desejos e anseios. Tal reciclagem é a principal força propulsora e operativa da sociedade. Além de sermos induzidos e até forçados socialmente a nos portar como mercadorias atraentes e úteis ao mercado, também tendemos a nos comportar como consumidores em contextos em que, em tese, nossas relações não deveriam se resumir a isso. Para o pensador, o comportamento típico de comprador é o de sujeito soberano, incontestado e desobrigado. O comprador mantém um certo distanciamento e isenção em relação aos objetos de consumo até que estes demonstrem atender aos seus quereres, desejos e anseios. Os objetos de consumo devem trazer praticidade e não provocar insatisfação. A sociedade de consumidores tende a ser avessa ao que é durável; ela não busca aprimorar ou insistir no que já se demonstrou falho ou insuficiente em alguma medida. Por conseguinte, há um impulso forte para descartar tudo aquilo que não atende à satisfação instantânea e completa. Em geral, tudo aquilo que nos tira de nossa zona de conforto e que demanda envolvimento, reciprocidade e um “comprometer-se” não se mostra compatível com a posição de comprador.

isso, assim cremos, nos dá base para entender que a reforma do ensino médio se atrela de forma significativa a este fator.

Em suma, o texto de Streeck nos ajuda a visualizar uma série de impasses relativos ao propósito da política e ao papel do Estado enquanto concorre com a iniciativa privada e tem que buscar atender as demandas de cidadãos que pautam sua cidadania a partir da lógica de preferências. Para nós, tudo isso está diretamente ligado à reforma do ensino médio. Pois, de fato, ela visa contornar a resistência que as pessoas têm em se dedicar àquilo que a princípio não as interessa, oferecendo uma educação que em tese será mais personalizada, bem como buscando atender a demanda por uma educação que possua uma utilidade clara e se possível mais imediata.

A formação organizada a partir de disciplinas em questão

Mencionamos brevemente na seção anterior que a falta de articulação entre as várias disciplinas e entre as diversas atividades que acontecem na escola é um fator que compromete o interesse dos alunos e contribui para a evasão escolar - e julgamos correto esse diagnóstico em específico. Não é sem motivo, por exemplo, que a BNCC expressa uma luta política por flexibilização curricular que vem sendo travada há alguns anos (Silva; Scheibe, 2017). Ademais, as medidas mais notórias trazidas pela reforma para tornar o ensino médio mais atraente para os jovens foram a possibilidade de os estudantes se aprofundarem mais em áreas de conhecimento que atendam suas preferências e projeções de futuro, bem como a implementação de um modelo curricular que, em tese, possibilitaria uma formação mais integrada, que superaria o problema concernente ao grande número de disciplinas específicas supostamente fechadas em si mesmas. Somadas a essas demandas, existem as questões legítimas de que, por exemplo, o modelo disciplinar, tal como instituído, obstrui formas alternativas de pensar e racionalizar o mundo, exclui modos de pensar o mundo tidos como marginais, compromete o preceito do multiculturalismo etc.

As disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma, não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no ensino médio. As disciplinas são significadas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar (Lopes, 2019, p. 62).

Apesar de o diagnóstico de que a falta de articulação entre os conteúdos concernentes às várias disciplinas compromete o interesse dos alunos estar correto, julgamos que não se pode dizer o mesmo das medidas que foram usadas para tentar conter o problema. Ademais, como bem aponta Lopes, tal demanda por flexibilização curricular, que na teoria buscaria inovação e adequação à contemporaneidade social por meio da interdisciplinaridade e do ensino visando desenvolvimento de competências, se vê às voltas com a ambivalência de questionar a fragmentação por disciplinas e não poder abrir mão da formação disciplinar e do modo como tal formação favorece a construção do conhecimento (Lopes, 2019, p. 62). De fato, apesar do argumento de que o modelo educacional organizado por disciplinas limita nossas visões de mundo ter sua razão de ser, tal modelo se impõe como uma medida importante para garantir responsabilidade, clareza e coerência no que diz respeito à construção do conhecimento.

Lopes acrescenta que:

Disciplinas escolares não são simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas. Goodson (1983), em trabalho antigo ainda hoje emblemático, discute como as disciplinas escolares orientam a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente, mecanismos que são sustentados e ao mesmo tempo sustentam as comunidades disciplinares. As

disciplinas escolares, nesse sentido, não são "boas" ou "ruins", "certas" ou "erradas" em si. São instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular. Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (Lopes, 2019, p. 62-63).

Fazer uma reforma sem negociar com comunidades disciplinares, desconsiderando práticas instituídas sem o devido investimento em formação, pode levar ao aumento da insatisfação docente.

Sem considerar as trajetórias disciplinares em curso na sociedade e a organização disciplinar da formação de professores, a organização por áreas, tal como proposta na reforma do ensino médio, pode vir a ser apenas uma organização artificial que visa ‘resolver’ a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio. Igualmente, tanto pode não quebrar, como pretendido, a lógica disciplinar acadêmica do nível médio de ensino, como pode produzir maior insegurança e sensação de fracasso entre os docentes (Lopes, 2019, p. 71).

Além disso, a qualidade das novas perspectivas e práticas a serem agregadas ao meio educativo também depende de uma construção que deve levar em conta as comunidades disciplinares. De fato, desconsiderar as comunidades disciplinares e implementar medidas que atingem seu modo de organização prejudica a identificação docente que é favorecida por tais comunidades. Por conseguinte, isso pode significar o comprometimento da luta docente por demandas de trabalho e pela construção do currículo escolar. Pode significar comprometer a especificação e clareza de demandas educacionais promovidas por educadores.

Isso posto, pouco adianta fazer uma divisão por áreas de conhecimento em detrimento de uma divisão por disciplinas e não implementar uma política que fomente e que dê condições para que as escolas funcionem de forma mais integrada - ou seja, políticas que tornam as carreiras no campo da educação mais atraentes para os profissionais mais bem qualificados e que fomente uma gestão dos estabelecimentos de ensino mais autônoma, democrática e dialógica. Em suma, uma medida verdadeiramente efetiva no combate à evasão escolar e ao desinteresse social e dos alunos pela educação e pelo processo de aprendizagem seria justamente ir contra a postura do cidadão como consumidor. Consiste em valorizar posturas e ações democráticas e em prol do interesse coletivo.

As clássicas disciplinas, tal como foram desenvolvidas historicamente enquanto áreas específicas de conhecimento, possuem particularidades que carecem ser assimiladas pelos alunos. Entretanto, isso não vai de encontro à importância de uma formação mais integrada e nem à necessidade de uma educação que favoreça o multiculturalismo e a diversidade de visões de mundo. Muito pelo contrário, uma formação de fato integrada deve permitir ao aluno tanto assimilar especificidades próprias das diversas áreas de conhecimento e de diversas visões de mundo quanto assimilar pontos de convergência e pontos em que essas diversas áreas de conhecimento e diversas visões de mundo dialogam e até mesmo se complementam. Acreditamos que, quando se privilegia essa integração meramente via base curricular sem investir na educação e na formação e carreira de seus profissionais, bem como sem fomentar um trabalho mais integrado nas escolas, corremos o risco de não sermos tão efetivos nos benefícios de uma educação que integre as diversas áreas de conhecimento e que respeite e compreenda diversas visões de mundo. Concomitante a isso, sem as medidas descritas e com a pretensa integração curricular, também corremos o risco de fazer com que a formação dos alunos fique cada vez mais difusa – o que seria um enorme prejuízo, pois nesse sentido ficaria difícil até mesmo falar em processo formativo.

A postura reformista presente no senso comum

A necessidade de uma reforma do ensino médio é algo já há muito tempo discutida⁴. Mas, apesar de ser um tema importante, uma discussão mais profunda acerca de se, como e por que devemos reformar a educação básica importa menos aos elementos que pretendemos dar clarividência no presente texto. Nosso interesse maior é tentar enxergar o Novo Ensino Médio como uma tentativa de atrair uma demanda de senso comum, uma demanda de ordem pragmática e de preferências. Nesse sentido, acreditamos que cabem ser mencionadas as demandas por reformas no ensino que se sobressaem em meio às opiniões correntes - e como a realidade e nossa relação com ela, tal como já dissemos, é complexa e heterogênea, certamente o que será dito aqui vale menos como contestação e mais como uma oportunidade de problematizar tais questões e de enxergá-las por um outro prisma. Ademais, julgamos que toda ênfase dada pela BNCC ao desenvolvimento de competências que favorecem a lida com demandas da vida cotidiana, da vida adulta e do mundo do trabalho coaduna com os casos que trataremos nesta seção. Vale ainda a ressalva que, ao falar de senso comum daqui por diante, não queremos dizer necessariamente que tais ideias têm origem no senso comum, mas sim que repercutem enquanto senso comum – ou seja, são de fácil assimilação, profusão e aderência – se apartando assim das complexidades relativas à educação. Queremos dizer que tais ideias mobilizam as pessoas enquanto senso comum.

Uma ideia comum que mobiliza nossa postura reformista se resume da seguinte maneira: “tudo no mundo evoluiu durante os últimos séculos, mas no que diz respeito à educação mantemos os mesmos métodos e procedimentos”.

De fato, “século XXI” representa, num jargão corrente, o século do

4 Monica Silva e Leda Scheibe fazem um pequeno panorama dessas discussões nos últimos anos explicitando o caráter mercantil e pragmático presente nos debates por elas analisados (Silva; Scheibe, 2017). No entanto, no que compete aos debates sobre reformas na educação, poderíamos remontar tais discussões ao movimento escolanovista, por exemplo.

avanço. Mas avanço não no sentido do que está no dever do avanço, mas sim no sentido de um tempo que está à frente do que as próprias pessoas que vivem nele podem assimilar. Nessa perspectiva é preciso a todo custo acompanhar nosso tempo para não nos tornarmos obsoletos. A BNCC, por exemplo, deixa claro que tal espírito a norteia ao afirmar que:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo [...]. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (Brasil, 2018, p. 14).

No entanto, devemos ter em mente que é falacioso o argumento de que “tudo evoluiu nos últimos séculos com exceção da educação, logo a renovação da educação é urgente”. E nos interessa mais a falácia que propriamente se a educação deve mudar ou não. Tal noção é falaciosa, haja vista não ser o fato de que algo não se altera durante séculos que determina que este algo é ruim. No que compete às mudanças, qualquer um reconhece que as revoluções constantes no mundo capitalista produziram coisas que melhoram muito a vida de todos nós. No entanto, produziram também posturas individualistas e dinamizaram o consumo, as relações interpessoais e a forma como buscamos conhecimento e informação a ponto de vermos a necessidade de dinamizar as coisas como algo quase que natural e necessário. Como se tudo em nossas relações pudesse ser pensado em termos de dinamismo e versatilidade. Vivemos em tempos em que tudo o que não atende a certa polivalência acaba por parecer ultrapassado, tedioso e fadado à obsolescência. Não é sem razão que qualquer tentativa de debate que vise escapar a toada da adequação soa conservadora e teimosa.

Nesse sentido, a BNCC faz coro, mesmo que indiretamente, com a ideia de que tudo que não atende a polivalência “imposta” pelo mundo atual, está fadado ao fracasso – e, direta ou indiretamente, polivalente pode

significar, na prática, o trabalhador “fluyente”, generalista, flexível e descartável, o trabalhador que costumamos chamar de “pau-para-toda-obra” (Bauman, 2008, p. 17). Em geral, dedicar a vida a algo, se envolver e conhecer profundamente alguma coisa, por exemplo, passa a não ser algo valioso no mundo atual. Existem processos que levam à extinção certos tipos de práticas de modo inevitável, mas, como veremos com Arendt, se portar como se o mundo a ser considerado por quem educa fosse meramente o das novas gerações, faz parecer que não temos muito a oferecer e que nós não temos o que perder.

O que está em jogo para nós é: reformas, revoluções, progressos são em si e por si algo bom? Se tais revoluções atendem mais ao capital que ao bem coletivo e ao que poderíamos deliberar como sendo uma boa vida, mesmo que elas tragam melhorias em termos utilitários e de consumo, elas não podem ser questionadas? É evidente que devemos agregar tecnologias e novas práticas que potencializem a educação, mas isso não deve ser pensado apenas do ponto de vista prático e pragmático, nem mesmo do ponto de vista da mera adequação ao que é imposto socialmente. A modernização do ensino e da educação não pode ser pautada pela ótica reducionista que cria dicotomias entre dinâmico e tedioso/ultrapassado, útil e inútil, moderno e atrasado, labor e atalho/facilitação. Para nós que trabalhamos com educação é no mínimo curioso notar que, em geral, parece fácil para as pessoas assimilarem que toda e qualquer suposta modernização é um bem em si, mas tal assimilação não ocorre em igual medida com o conhecimento.

Notem, a crítica aqui não é propriamente à modernização em si, mas sim ao sentido trazido por tal cenário de que não podemos ou não devemos ter controle sobre o mundo em que vivemos - no sentido de deliberarmos sobre o que é melhor para nós -, mas sim nos adequar. Evidentemente, isso se alinha precisamente à lógica de consumo por nós discutida, que nesse ponto nos coloca como produto prestes a se tornar obsoleto, ou como alguém prestes a se tornar incapaz de participar das dinâmicas do mundo atual e se tornar um mau consumidor (Bauman, 2008, p. 20).

Outra clássica ideia em defesa de uma postura reformista é a ideia de que: “se na vida adulta esquecemos boa parte do que aprendemos na escola, isso representa a confirmação de que a educação que temos na escola não tem grande serventia”. Com efeito, só nos lembramos daquilo que colocamos em prática, daquilo que usamos. De nossa parte, não colocamos em dúvida tal afirmação. Mas, quando o assunto é lembrar ou não de coisas há muito tempo aprendidas, é bom pontuar que isso varia de pessoa para pessoa. Além disso, é falso que devemos aprender um conteúdo com a intenção de necessariamente usá-lo na vida adulta ou com o propósito de não esquecê-lo. O letramento, o estudo de certos conteúdos, tem impactos na vida das pessoas que vão muito além do conteúdo mesmo que foi esquecido ou que se mantém na lembrança. Esquecer faz parte do processo e não haveria de ser diferente.

É evidente que com a crítica acima a respeito do que se esquece quase sempre se quis criticar o caráter “decoreba” que visa meramente preparar os alunos para passar em concursos que, em muitos casos, avaliam mais se os participantes estão treinados para tal que propriamente se têm competência para atuar ou se formar na área para a qual fizeram o concurso - e isso é louvável e evidentemente estamos de acordo. O ponto para nós é que a forma como a crítica é feita faz parecer que o fato de esquecermos o que estudamos na escola a desqualifica, quando na verdade o que deveria ser o ponto é que a escola tem que produzir, a partir e junto aos conteúdos estudados, faculdades que não dependem meramente de lembrar do conteúdo *stricto sensu* - isso inclui, por exemplo, a capacidade de revisitar, caso necessário, de forma autônoma e qualificada certos conteúdos, questões ou assuntos relativos a eles, bem como adquirir amplitude de mundo e de perspectivas que nos permita nos situar melhor no mundo e fazer escolhas, e assim escapar à alienação.

Por fim, vale citar aqueles que usam a experiência que tiveram na escola para defender um ensino mais personalizado. Usemos aqui um exemplo que talvez alguns de nós já tenhamos ouvido. Algumas pessoas relatam como foi traumático e desnecessário estudar matemática, sendo que elas sempre lidaram muito melhor com humanas e de certo modo

sempre souberam que prosseguiriam nessa área. Há de convir que tal posição é legítima e indica um problema real. Mas quanto a esse argumento devemos nos perguntar duas coisas. Primeiro, até que ponto tais pessoas estão usando suas vivências pessoais para se posicionar acerca da educação como um todo? Será que todas as pessoas passam pelo mesmo? Que muitos alunos sintam dificuldades diversas é fato. Mas será que essas dificuldades necessariamente estão relacionadas com as aptidões das pessoas ou com o fato delas saberem o que querem? A segunda pergunta é: será que pensar em uma educação que reduz drasticamente conteúdos que não são de interesse dos alunos é a melhor forma de conceber uma educação mais personalizada? Contornar as dificuldades específicas de um aluno não se confunde com investir em suas preferências. Investir no potencial de alguém não deve significar alienar essa pessoa de outras possibilidades.

Todas essas ideias que incitam nosso ímpeto por reformar a educação são mobilizadoras e de fácil aceção, todavia não garantem que as reformas por elas demandadas atendam as necessidades e os propósitos da educação - haja vista o Novo Ensino Médio. Ademais, tais posturas parecem ser um reflexo de uma demanda por uma educação que atenda a preferências e a questões utilitárias. Nesse sentido, a educação vista como objeto de consumo - que, em muitos casos, para atingir tal perfil ganha roupagem de entretenimento - também é facilmente reduzida a uma mera forma de investimento pessoal. O risco de se pensar a educação como um empreendimento é que, a partir do momento que se calcula que tal empreendimento não trará o retorno que se espera, a educação perde sua serventia. Além disso, já que em uma sociedade pautada pelo consumo as coisas, em geral, são pensadas mais para serem consumidas que propriamente para serem úteis, os produtos (a educação no nosso caso) podem ser oferecidos não como algo que verdadeiramente corresponderá a uma utilidade, mas sim enquanto algo que produz a sensação de que tal utilidade será correspondida.

Se por um lado a pergunta recorrente "para que serve esse conteúdo?" feita por estudantes pode representar um genuíno interesse em

compreender sua aplicação na vida cotidiana, por outro essa mesma pergunta pode esconder um intuito de avaliar se tal conteúdo tem valor dentro da economia de atenção, ou mesmo se tal conteúdo vale como empreendimento.

O professor como representante e responsável pelo mundo

Falemos, por fim, de um aspecto da educação que é desconsiderado quando ela é pensada a partir de uma ótica utilitarista e/ou que parte do pressuposto de uma noção de liberdade e de direito que negligencia propósitos coletivos. No texto *Crise na Educação* de Hannah Arendt (1979) a autora atenta para um fator importante no que concerne à educação. Para além de cuidar das condições de adaptação de crianças e jovens para o mundo, é fundamental ao processo de educação a responsabilidade pelo mundo por parte do educador - isso engloba, evidentemente, o mundo construído pelos seres humanos. Educar é se portar como representante de algo e se responsabilizar por isto mesmo de que se é representante. Segundo Arendt, a autoridade do educador consiste nessa postura – que, do nosso ponto de vista, transparece ou deveria transparecer como exemplar.

Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (Arendt, 1979, p. 239).

Isso posto, falemos acerca do que isso implica para nós. De nossa parte, entendemos que nossa postura diante do mundo não deve ser fortuita e arbitrária, quiçá meramente pragmática ou instrumental. A educação não pode ter por propósito principal formar as pessoas para as demandas instrumentais da vida presente e de uma possível vida futura. Por mais que pareça premente, julgamos reducionista tomar como eixo mobilizador da educação o debate sobre o mundo presente e futuro orientado pela necessidade de fazer com que os jovens sejam capazes de se inserir nele e modificá-lo a partir de suas pretensões e necessidades. A educação não pode se centrar na preparação para os dilemas e obrigações da vida adulta cotidiana – ainda que isso seja um elemento importante e que deva em alguma medida ser considerado. Como defende Deina em análise à Arendt:

O problema é que, em sua versão funcionalista, a educação desconsidera, ou, no mínimo, diminui significativamente a importância da relação do presente com o passado. Para além do conhecimento científico e dos objetos técnicos e tecnológicos, proeminentes na educação moderna, o mundo humano também é constituído de elementos menos palpáveis, ou seja, a cultura em seu sentido não prático ou inútil, conforme a definição levantada anteriormente. Quanto mais sofisticada for a artificialidade da sociedade, mais se torna dependente da educação e quanto menos atenção ela receber por parte dos velhos habitantes do mundo, menos vai dizer aos novos habitantes que chegam ao nosso mundo todos os dias através do nascimento (Deina, 2018, p. 20).

Para Arendt, tomar como eixo mobilizador da educação as demandas da vida compromete elementos que compõem aquilo que é propriamente humano, isto é, a autonomia política e a capacidade de realizar coisas cuja impotência, valor ou benefício excedem em muito a vida daqueles que as criaram ou participaram de sua criação.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura

viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação aos seus filhos (Arendt, 2003, p. 235).

Educar também deve ser retomar os passos que nós humanos fizemos, deve ser poder assimilar conhecimentos por nós construídos, deve ser uma forma de trazer à tona a consciência de que esse mundo, para o bem ou para o mal, também foi construído por seres humanos. Por isso a temporalidade e historicidade do mundo e das coisas são fundamentais. A educação não pode ser vista como subjugação e adequação ao mundo globalizado, mas sim ser uma forma de resistência, uma forma de resgatar identidades e orientações em meio ao que parece difuso. Educar alguém é fazer com que tal pessoa tome ciência de que ela e outros, enquanto indivíduos, não são princípio de nada sem história, sem um contexto, sem temporalidade. É, dentre outras coisas, fazer com que as pessoas tomem consciência de que criar, empreender, não é algo que simplesmente parte da determinação de um indivíduo. Assim sendo, tem mais a ver com história, memória e cultura que propriamente com edificar um projeto de vida e um planejamento para o futuro do indivíduo fulano ou sicrano – e, é bom pontuar, esse ‘mais a ver’ não significa que não se possa com a educação pensar o futuro, mas sim que o legado humano não deve ser preterido em troca disso ou mesmo ser utilizado como mero instrumento ilustrativo apenas quando conveniente.

A vida humana se sustenta e tem sua potencialidade no legado humano. E é importante ter uma noção mínima desse legado seja ele de progresso, de melhorias para a vida humana, de conhecimento, seja ele de erros, de violências e de injustiças que desejamos superar ou fazer reparações. De fato, no que compete à educação, é fundamental não só uma leitura honesta do mundo, da história e da produção de conhecimento, mas também uma leitura crítica. É preciso olhar a história das coisas, das pessoas e dos pensamentos e não só compreender seus rumos, seu sentido cronológico ou cumulativo, mas também se perguntar por que as coisas são

como são e se deram como se deram, a quem os rumos das coisas tais como se deram interessa e como podemos reparar o que interessa a nós enquanto coletividade. Se pode existir alguma pretensão de pensar e trabalhar em prol do que seja o bem humano, o bem coletivo, essa pretensão deve partir do pressuposto da história humana e da materialidade da vida humana em sua temporalidade.

Fala-se muito em autonomia e protagonismo – de fato, esses são fatores indispensáveis à educação. No entanto, há de se considerar que nossa ânsia por autonomia e protagonismo podem nos fazer justamente agir de forma autocrática, bem como reproduzir o senso comum, reproduzir preconceitos. Nesse sentido, o protagonismo e a autonomia que se busca com a educação não pode se distanciar da consciência do legado humano e de sua assimilação - que aspectos desse legado devem ser privilegiados deve ser objeto de disputa e discussão por parte das pessoas implicadas nessas questões e de pessoas que buscam se qualificar para tal.

Como defende Byung-Chul Han, fazer com que as pessoas se sintam sujeitos livres de coerção, fazer com que se vejam como um “projeto livre”, é a forma mais eficiente de torná-las submissas (Han, 2020, p. 9-10). Só podemos ser livres e autônomos se formos capazes de perceber estruturas materiais e de pensamento que, por ventura, possam cercear nossa liberdade (ou orientar e modelar nossos comportamentos e pensamentos) e fazer com que atuemos contra o bem coletivo e até contra nosso próprio bem. Só assim podemos evitar atuar em prol de tais estruturas e as reproduzir. Além disso, se fazem sentido as teses defendidas por nós ao longo do texto, a pretensão do indivíduo empreendedor que se vê como princípio motor do mundo é sempre, se não egoísta, ingênua, pois coloca esse sujeito numa condição de engrenagem sem que ele tenha consciência disso e sem que ele tenha condições de ter noção de que processos está ajudando a movimentar – sobretudo em se tratando daqueles sujeitos que estão numa condição desfavorável no que compete às relações de poder. “Ser livre, portanto, não significa nada mais do que se realizar conjuntamente. Liberdade é sinônimo de comunidade bem-sucedida” (Han, 2020, p. 12).

Por mais que os desafios relativos à educação sejam enormes, abrir mão da ideia de que formar é permitir que pessoas se tornem atores no

mundo – posto que se apropriam dele e se responsabilizam por ele -, e não meros aventureiros e empreendedores que veem o saber como mero investimento pessoal, é correr o risco de que a educação ela mesma perca o sentido. Educar é uma forma de empoderar as pessoas de modo a afastá-las da presunção e aproximá-las da responsabilidade intelectual e prática. E isso não se alcança sem que tomemos consciência de que somos frutos da história e sem que tenhamos acesso a diversas perspectivas e formas de pensar o mundo. Muitas dessas perspectivas precisam ser agregadas ao cenário da educação e outras ser resgatadas constantemente para que resistam a seu apagamento ou a seu preterimento.

Embora o texto da BNCC pretenda defender o contrário, julgamos que a organização do currículo centrada no desenvolvimento de competências pode ensejar, na prática, um caráter fortemente pragmático e a-histórico, e contribuir para a produção de conhecimentos descontextualizados⁵ – efeito contrário ao prometido. Dispor conteúdos em favor do desenvolvimento de habilidades e competências pode significar comprometer sua assimilação. Com efeito, a assimilação de conteúdos deixa de ser fator relevante na disposição e organização dos conteúdos. O conteúdo em si acaba sendo considerado algo útil apenas na medida em que serve para alcançar um objetivo que sirva à vida prática. Ou até mesmo acaba sendo um mero artifício ilustrativo para alcançar algo que, em tese, importaria verdadeiramente, isto é, uma competência que nos auxilie a lidar com demandas da vida prática cotidiana. Além disso, tal problema não se aplica meramente à questão dos conteúdos, devemos refletir sobre até que ponto e em que situações atividades como a filosofia, as artes, os esportes, os festejos, só para citar alguns exemplos, podem ser valorados menos pela experiência própria que tais atividades podem proporcionar a partir de nosso envolvimento e dedicação a elas, e mais pelo propósito prévio de desenvolver competências para a vida prática, propósito esse que as condicionará. Vale ressaltar que, em muitos casos, esse modo de prática é visto como algo que agrega valor de consumo às atividades, que são valorizadas a partir disso. Além de partir de uma lógica

5 Para ver a relação que o chamado “modelo por competências” tem com demandas de caráter mercantil ver Silva e Scheibe, 2017 e Albino e Silva, 2019.

que privilegia mais o desempenho e a necessidade de exibir resultados constantemente (mesmo que no âmbito das aparências) do que propriamente as vivências que são próprias ao envolvimento e ao demorar-se com as atividades.

Poderiam objetar alegando que a BNCC, diferente de Arendt, pontua e defende grande parte dos aspectos listados por nós nesta seção – até mesmo naquilo que o texto classifica como sendo competências a serem desenvolvidas (Brasil, 2018, p. 9-10). No entanto, uma vez que a reforma do ensino médio propõe itinerários formativos que se estruturam de modo radicalmente diverso às práticas docentes mantidas até então, uma vez que a BNCC propõe uma divisão por áreas de conhecimento desconsiderando em grande medida o que pensam os profissionais da educação que, em tese, irão concretizar tais medidas nas escolas, a BNCC coloca o professor numa condição criticada por Arendt, qual seja: numa condição que parte do princípio de uma pedagogia que vê a docência como uma espécie de capacidade para atuar no ensino em geral (Arendt, 1979, p. 231). Ou seja, a referência de qualidade da educação está longe de se sustentar no domínio de certos conteúdos e na identificação de professores e professoras com suas disciplinas de formação. E, apesar destas características evidentemente não serem as únicas a determinar a qualidade da atuação profissional de um professor, julgamos serem das mais fundamentais – entendemos que abrir mão disso como princípio coloca em crise o papel social do professor, posto que elementos que sustentam sua autoridade, isto é, elementos que fazem do professor alguém para ser tomado como referência, são colocados em xeque (Arendt, 1979, p. 239).

Outro ponto importante é que, quando a reforma dá destaque ao que seria a construção do projeto de vida dos alunos, na prática, isso soa como um reconhecimento de que a falta de perspectiva dos jovens se dá, não por falta de um horizonte concreto de oportunidades e possibilidades, mas sim pela mera incapacidade deles de se planejarem, e pela falta de estímulo e motivação. Soa, além disso, algo como responsabilizar os jovens por edificar uma vida e um mundo promissor e autossustentável, responsabilizá-los por algo que nós enquanto sociedade e enquanto adultos deveríamos lutar, construir e cuidar para que as novas gerações

preservem⁶. O ponto não é que devemos impor nosso mundo aos jovens, mas sim nos portar como se nós tivéssemos algo de bom a oferecer para além de simplesmente orientá-los com seus anseios. É permitir que o novo emerge também – e sobretudo – da consistência que o envolvimento, a compreensão e a responsabilidade pelo mundo pode fornecer. Assim sendo, é natural que a ideia de meramente mirar, através da educação, um mundo que já seria das novas gerações ou que delas será no futuro é estranha à quem trabalhou e segue trabalhando para construir algo para o mundo. É estranha àqueles que julgam ter algo de bom, algo aprendido com o mundo, a oferecer para as novas gerações.

E, por fim, se por um lado a BNCC privilegia uma formação pragmática e uma noção de liberdade e igualdade que valoriza a autonomia na tomada de decisão e na construção do futuro, Arendt aponta ser justamente esses ideais que, quando projetados na juventude, favorecem o comprometimento da formação de sujeitos responsáveis, consequentes e comprometidos com o mundo. O cerne das argumentações da filósofa é justamente o fato de que ao projetarmos ideais de autonomia, liberdade e igualdade em crianças e jovens, em vez de tratar isso como uma potência a ser protegida e trabalhada, damos brecha para que eles cresçam expostos às turbulências da vida pública assimilando mal a distinção entre público e privado⁷ – tese que se somada à nossa atual exposição às redes sociais e às lógicas de consumo é amplificada.

6 Por um lado, isso pode ser tomado como um sintoma da completa insatisfação do homem moderno com o mundo (Arendt, 1979, p. 241). Por outro, pode ser visto como um sintoma de uma sociedade de consumidores que produz indivíduos autocentrados - tal como defende Bauman.

7 Quando Arendt fala da importância da vida privada para o desenvolvimento dos jovens, duas coisas podem nos causar preocupação. Primeiro, sabemos que grande parte das violências sofridas por jovens ocorrem no ambiente privado familiar. Segundo, essa visão de como cuidar de jovens e crianças se encontra permeada por diversos preconceitos de classe. No entanto, ao buscarmos ser generosos com o que defende a filósofa e não projetar nossos receios ao que ela diz, percebemos que no fim das contas o essencial do texto é a ideia de cuidado, proteção e atenção, é o portar-se como quem tem algo a oferecer à juventude – e quanto a isso julgamos que não há o que discordar. O fato de ocorrerem problemas na vida privada das pessoas não interdita a ideia de que a vida privada tem um papel no desenvolvimento das pessoas como cidadãos. E se isso é verdade, é mais um motivo para que tais problemas sejam encarados e combatidos.

Julgamos ser essa a via para formar sujeitos verdadeiramente livres e autônomos. Com efeito, a partir dos pressupostos que defendemos, evitamos fazer da educação um projetar constante de nossas ânsias e expectativas nos alunos, expectativas essas fundadas em nossos ideais (ou pré concepções) particulares acerca do que é ser autônomo, protagonista e/ou cidadão - expectativas que, ironicamente, nós adultos muitas vezes sequer conseguimos efetivar em nossas próprias vidas. Quando damos ênfase a uma educação voltada para o que seriam os "desafios do século XXI" de forma pragmática e utilitarista, quando damos ênfase a uma educação voltada aos desafios da vida adulta e às demandas do mundo do trabalho, tudo isso em prejuízo ao discernimento do legado humano ou se utilizando deste legado de forma avulsa em função de interesses particulares e utilitários, corremos uma série de riscos que devemos considerar ao pensar na educação, quais sejam: [1] fazer da educação um mero exercício de ensaiar soluções para problemas cujas razões nos dedicamos pouco; [2] fazer da educação um compilado de lições genéricas sobre como se comportar em sociedade; [3] promover uma educação que, sob pretexto de explorar o contexto de experiências dos alunos, limita os alunos a seu contexto de vida; [4] promover uma educação que, sob o pretexto de respeitar a liberdade do aluno e de atender seus anseios a respeito do futuro, faz com que tais anseios sejam orientados e limitados pelas condições do mercado de trabalho, sejam elas boas ou não; e [5]⁸ sob pretexto de atender às renovadas necessidades e aos múltiplos anseios das pessoas, na impossibilidade de assimilar e conter a grande massa de supostas inovações e demandas sociais que surgem incessantemente, promover uma educação baseada numa lógica de excesso de projetos e afazeres rasos que resultam, por fim, em desperdício.

8 Sobre o ponto [5] ver Bauman, 2008, p. 53.

Considerações finais

Como buscamos defender, a reforma do ensino médio busca uma flexibilização do currículo escolar visando atender demandas particulares e de caráter utilitarista. De acordo com nosso diagnóstico, isso se dá em resposta a uma demanda social que vê a educação como um investimento pessoal, demanda essa promovida por uma postura própria do cidadão como consumidor. A partir das considerações de Streeck podemos concluir que, quando, em vez de fortalecermos o que serve ao bem coletivo, flexibilizamos uma atividade pública visando atender demandas particulares e de preferência, no lugar de tornar tal atividade mais atraente, fortalecemos a lógica de competitividade. A medida que o serviço público se mostra fraco no que diz respeito a atender tais demandas, as classes médias e mais abastadas perdem interesse em tal serviço e isso o desvaloriza, tornando este serviço cada vez mais precário (Streeck, 2013, p. 20). Nesse sentido o Novo Ensino Médio é uma medida que favorece a desigualdade e a precarização da educação pública.

Para além das questões mais concretas e amplamente discutidas que são os prejuízos trazidos pela reforma, buscamos ressaltar uma questão de caráter mais reflexivo. Podemos afirmar que o cerne do presente artigo é um elemento que pode ser apontado como um ponto comum entre textos com propósitos tão diferentes - como é o caso de Streeck e Bauman em comparação com o de Arendt -, qual seja, todos esses textos remetem, de alguma forma, a uma crise em relação ao valor que atribuímos à dedicação e à construção de coisas mais sólidas neste mundo, bem como em relação a percepção de que existem coisas no mundo que carecem ser protegidas, preservadas e cuidadas - proteção, preservação e cuidado esses que têm mais a ver com uma necessidade do mundo e das coisas dispostas nele do que propriamente com nossos anseios e desejos. Com efeito, enquanto consumidores, em geral, nos apossamos das coisas em função de nossos anseios e supostas necessidades, mas não necessariamente nos apropriamos, nos integramos ou nos comprometemos com elas no sentido forte desses termos.

Desejamos que o presente texto sirva de reflexão acerca de nossas posturas cotidianas, sobretudo no que concerne à educação. Do mesmo modo que, por exemplo, as teses de que o racismo e o machismo são estruturais, em geral, não devem ser tidas como generalistas ou alarmistas, nem mesmo devem servir para isentar a responsabilidade do indivíduo em relação a esse problema, mas sim fazer com que cada indivíduo se sinta parte do problema e, por conseguinte, se sinta responsável por ele, o mesmo deve ser dito a respeito de posturas que chamamos aqui de neoliberais.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre passado e futuro*. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979. p. 221-247.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394 que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494 que regulamenta o FUNDEB. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

DEINA, Wanderley José. A crise na educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico de A condição humana, de Hannah Arendt. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e195846, p. 1-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698195846>.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. 7 ed. Belo Horizonte: Âyinê, 2020.

LOPES, Alice. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

STREECK, Wolfgang. *O cidadão como consumidor: considerações sobre a invasão da política pelo mercado*. Piauí, edição 79, abril de 2013. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-cidadao-como-consumidor/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

Data de registro: 13/01/2024

Data de aceite: 30/10/2024