O NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AUMENTO DA DESIGUALDADE ESCOLAR E SOCIAL

TAÍS PATRÍCIA VIÉGAS DE ANDRADE

Resumo

Este artigo se debruça sobre o movimento histórico, ideológico, econômico e político que levou ao surgimento de uma proposta de educação para o Ensino Médio. Objetiva demonstrar que essa proposta visa perpetrar os interesses de empresários sobre a educação, pautando um currículo mínimo de conteúdos, eliminando disciplinas escolares historicamente ensinadas e transformar a escolarização dos adolescentes em um arremedo. Nesse contexto, mostra-se a natureza da Lei 13415/2017 em precarizar o Ensino Médio ao retroceder avanços garantidos na LDB, além de prever a desvalorização docente ao impor a existência de profissionais de "notório saber" para atuarem na educação. Os prejuízos do Novo Ensino Médio são analisados mediante Nota Técnica produzida sobre seus efeitos de indutor de desigualdades escolares e sociais. Como proposta de superação ao fracasso desse modelo são apontados os Institutos Federais e a necessidade de sua expansão em todo território nacional. As conclusões apontam para necessidade de revogação imediata do Novo Ensino Médio e investimentos maciços em educação pública para implementação de Institutos Federais em todo país.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; privatização da educação pública; conteúdos curriculares; escola pública.

THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS ON THE INCREASE IN SCHOOL AND SOCIAL INEQUALITY

Abstract

This article focuses on the historical, ideological, economic and political movement that led to the emergence of an education proposal for High School. It aims to demonstrate that this proposal aims to perpetrate the interests of businessmen on education, guiding a minimum curriculum of contents, eliminating historically taught school subjects and transforming the schooling of adolescents into a mockery. In this context, the nature of Law 13415/2017 is shown in making High School precarious by retrogressing guaranteed advances in the LDB, in addition to predicting the devaluation of teachers by imposing the existence of professionals of "notorious knowledge" to work in education. The losses of the New Secondary School are analyzed through a Technical Note produced on its effects of inducing school and social inequalities. As a proposal to overcome the failure of this model, the Federal Institutes and the need for their expansion throughout the national territory are pointed out. The conclusions point to the need for immediate repeal of the New Secondary School and massive investments in public education for the implementation of Federal Institutes throughout the country.

Keywords: New High School; privatization of public education; curriculum contents; public school.

1. Introdução

Não é possível ter uma teoria do currículo sem ter uma teoria do conhecimento. O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? Para que servem as escolas?

Michael Young

Em fins do século XX, pressões internacionais dos representantes do grande capital, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, e instituições neoliberais, passaram a interferir no papel da educação da América Latina e do Brasil. A nova ordem mundial ampliava seus interesses sobre a educação, com intuito ideológico, econômico e geopolítico em implementar o capitalismo financeiro do novo neoliberalismo em toda parte sul do continente americano. Para isso a educação tinha que servir aos propósitos dessa transformação, alienando a juventude a fim de construir a nova geração de indivíduos neoliberais, submissos ao mercado financeiro, preparados psicologicamente para viver em um mundo de relações de trabalho precarizado e sem perspectivas de ascensão intelectual e social. O início dessa interferência é visto nos ideais configurados pelo Consenso de Washington e aplicados no Brasil já na última década do século XX (SILVA, 2005).

Como aporte a esses propósitos entrelaçados no neoliberalismo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), encomendou um relatório que servisse de base à nova educação do século XXI pautada na extinção de conteúdos e saberes escolares. Fruto dessa encomenda surge em 1996 sob o título propagandista: Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, tendo sido impresso no Brasil em 1998, possui três partes, nove capítulos, mais um epílogo e apêndice. A leitura desse documento, presente em Delors (1998), revela a extinção de conteúdos escolares, dos saberes historicamente produzidos nas escolas e a negação ao acesso destes por parte da futura geração de estudantes do século XXI.

De fato, em Delors (1998) há conceitos alienígenas à cultura escolar, que é preciso explicar, sempre se pautou pela sua essência na transmissão de saberes objetivos construídos pelas gerações anteriores, mas agora, tinha essa tradição exterminada nos propósitos da chamada educação para o século XXI. Observa-se, nessa perspectiva, a tentativa da extinção da tradição como alma da cultura escolar, para, em seu lugar, apresentar ideologias vazias de significado impetradas por uma proposta de educação ao longo da vida, pautada por quatro pilares subjetivos chamados de princípios do "aprender a aprender", a saber: "aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e; aprender a ser" (DELORS, 1998, p. 89102). Vejamos como esses princípios são apresentados e o que eles representam.

1. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

2. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

3. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

4. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Salutar observar as expressões destacadas em cada um dos chamados pilares da proposta para a educação do século XXI. Aprender a conhecer significa uma generalização ao senso comum dos indivíduos de forma bastante ampla e, seguramente, por meio de um número reduzido de "assuntos", que surgirão "ao longo da vida" desses indivíduos. Não há menção a conteúdos ou saberes escolares, mas a "assuntos" surgidos "ao longo da vida", o que implica, claramente, em qualquer coisa que aconteça no decorrer da existência do sujeito. Trata-se de uma premissa de descompromisso com o dever do Estado em garantir uma escolarização de qualidade ao jogar a responsabilidade na "vida". Aprender a fazer traz, por sua vez, o pragmatismo e o utilitarismo como premissas genéricas de um suposto aprendizado pela tentativa e erro assumido nas relações sociais e de trabalho. Aprender a conviver submete os indivíduos à colaboração e submissão à nova ordem econômica almejada, onde o preparo para "gerenciar conflitos" nada mais é do que a aceitação, a não reclamação, por direitos e garantias trabalhistas. O que é reiterado no aprender a ser, que significa o preparo psicológico dos indivíduos à nova realidade neoliberal que será implantada. Em seu conjunto, a intenção do "aprender a aprender" é a de preparar a nova geração para não ter mais acesso a uma escolarização propedêutica e canônica que possibilite o acesso aos conhecimentos e saberes produzidos historicamente pelas gerações passadas. Essa prerrogativa e direito passam a ser de uma minoria pertencente aos herdeiros da burguesia, enquanto os filhos e filhas de trabalhadores devem apenas se preparar para aprender ao longo da vida por meio de suas experiências locais e sociais, preparando-se para servir de mão-de-obra desqualificada em relações precarizadas junto ao mercado. Segundo consta no próprio relatório Delors (1998, p. 102): "Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas".

Fica evidente a raiz histórica apresentada que viria a influenciar as políticas dos sistemas públicos de educação no Brasil, não apenas como reformas educacionais, mas influenciando também a proposição de currículo/programas e definindo, até, a nova pedagogia a ser utilizada nas escolas. Fruto dessa proposição foi a extinção de conteúdos/saberes escolares para serem colocados na educação escolar dos mais pobres, um currículo mínimo baseado em competências e habilidades, que são os conceitos necessários à adaptação dos sujeitos ao mundo do capital financeiro do novo neoliberalismo. Afinal, "a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos [...], pois são as bases das competências do futuro" (DELORS, 1998, p. 89, grifos meus). Tanto é verdade, que no relatório Delors (1998) há 76 menções à palavra competência, sendo essa apresentada como essencial ao mundo do trabalho. Inclusive, o relatório aponta de forma aberta que, para operários de fábrica não deve ser ofertado uma qualificação intelectual, mas sim a oportunidade de melhor desenvolver suas competências para trabalharem de forma mais eficiente: "Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional" (DELORS, 1998, p. 93).

Implicitamente, o relatório indica, ainda, haver um desperdício nos países em desenvolvimento que insistem em ofertar uma educação intelectualizada/acadêmica a sua população, haja vista que esses países não absorvem essa mão-de-obra qualificada, indicando que seria melhor prepará-los para desenvolver competências. Em suma, o relatório afirma ser um problema de superprodução intelectual, criticando a educação pautada em conteúdos e saberes, como se vê: "os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento estão, muitas vezes, organizados em função de necessidades próprias de países industrializados e formam, assim, um número excessivo de diplomados de alto nível" (DELORS, 1998, p.73, grifos meus). Aquilo, portanto, que deveria ser almejado para a evolução e crescimento de qualquer país, a formação de graduados, mestres e doutores em diversas áreas do conhecimento é, no relatório, criticado e classificado como desperdício, uma vez que seria melhor preparar os indivíduos a criarem competências para relações de trabalho precarizadas, ou seja, a população mais pobre não precisa ter acesso a conhecimentos mais eruditos/clássicos, antes, é recomendado que desenvolvam competências. Segundo se vê do relatório: "É aos países em desenvolvimento que incumbe, em primeiro lugar, travar este fenômeno. Devem adotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia" (DELORS, 1998, p. 73). É claro o entendimento da submissão que os países em desenvolvimento devem adotar. Dessa forma, o relatório deixa evidente que o conceito de competência que importa é aquele buscado pelos empresários, definido como

Uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco [...]. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 1998, p. 94, grifos meus). Na perspectiva apresentada, fica evidente o aspecto histórico desse relatório dada sua influência para a elaboração de propostas de educação pública surgidas no Brasil ao longo de todo século XXI. Foram observadas mudanças drásticas nas escolas, nos currículos e programas de ensino durante as duas primeiras décadas do novo século. Já na última década do século XX e início do século XXI, observava-se nas escolas a proibição da reprovação dos estudantes que não tinham assimilado minimamente os conteúdos escolares para poderem acompanhar a série seguinte. Por si só, essa medida de aprovação automática já constituía um descaso para com os conteúdos e saberes propedêuticos e canônicos ensinados na escola, demonstrando que estudantes sem condições e, sem pré-requisitos, poderiam passar para séries seguintes. Ao final da primeira década do século XXI assistia-se a um horror generalizado nas escolas públicas brasileiras , massas de estudantes que chegavam ao final do ensino fundamental I sem estarem alfabetizados, e outros tantos que terminavam o ensino fundamental II sem condições mínimas para poderem cursar um ensino médio. Cenário que já tem sido sentido, também, no ensino superior, onde chegam estudantes sem pré-requisitos mínimos para cursar essa etapa de ensino.

E, qual o motivo dessa calamidade? Conforme explica Mendonça e Kodama (2016, p.

2463, grifos meus): "Somente quem, além de teorias, conhece a realidade da sala de aula, sabe que a principal razão que leva a criança a não aprender é a falta de objetividade e clareza no ensino dos conteúdos". Essas autoras deixam claro que a escola abandonou sua principal função que é a de ensinar conteúdos. Entretanto, escapa a análise de que a escola não é um ente abstrato, ou seja, não foi a instituição escola a culpada por abandonar os conteúdos, mas sim, as políticas públicas de educação que se alinharam aos interesses neoliberais e modificaram a natureza da escola para embutir a ideologia neoliberal sobre a educação por meio de imposições curriculares e de procedimentos pedagógicos sobre as escolas e sobre os professores. Esse alinhamento alienou a tradição do trabalho docente na transmissão do saber objetivo produzido historicamente como defendido por Saviani (2003) e, forçou os professores a abandonarem o ensino propedêutico e canônico das disciplinas.

A perspectiva apresentada demonstra historicamente como a educação foi alterada por meio da imposição da ideologia neoliberal sobre a educação. Análise importante para que possamos compreender a seguir, como a proposição de um Novo Ensino Médio (NEM) se construiu e se consolidou como proposta alienada de currículo aos estudantes do EM.

2. DESENVOLVIMENTO

Conforme visto na introdução, a influência da política neoliberal a partir do Consenso de Washington seguida do relatório UNESCO sobre a educação para o século XXI, influenciaram as políticas públicas de educação no Brasil. Passados 23 anos do novo século, observa-se a conspurcação da natureza da escola em transmitir conteúdos, tendo sido aviltada para se alinhar aos interesses ideológicos, políticos e econômicos do grande capital.

Nesse alinhamento, a educação pública foi forçada a se preocupar com a constru-

ção do indivíduo neoliberal, pautando uma educação voltada ao mundo de trabalho precarizado. Para tanto, foi fundamental extinguir conteúdos dos currículos e diminuir a quantidade daquilo a ser ensinado. A nova ordem era desenvolver habilidades e competências por meio de uma escolarização prescritiva, utilitarista e pragmática voltada aos interesses do mercado (SAVIANI, 2020).

Desse processo de submissão ao neoliberalismo, o Brasil homologou uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescritiva, utilitarista e minimalista em 2018, e criou uma proposta de educação para a última etapa do ensino básico denominada de Novo Ensino Médio (NEM). Um pacote de reforma educacional adaptada à nova ordem mundial de esvaziamento de conteúdos, eliminação de disciplinas tradicionais pertencentes à cultura escolar, junção de disciplinas distintas em áreas genéricas e, claro, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades. No centro de disputas políticas, econômicas e ideológicas, o NEM se insere como mais uma proposta de esvaziamento curricular, vejamos a seguir seu surgimento.

2.1. No que consiste o Novo Ensino Médio?

Qualquer proposta de educação deve ser pautada por meio de um consenso entre professores, estudantes e sociedade civil, a fim de buscar uma proposição educativa condizente com os interesses e anseios desses atores em busca de um ensino de qualidade que prepare a nova geração para atuar na sociedade e elevar o nível cultural, social e econômico de um país. Entretanto, o NEM surgiu por meio de uma imposição legal, a medida provisória 746/2016, que, sem nenhum consenso e, importante dizer, apesar de inúmeros protestos de professores, estudantes, sociedade civil, intelectuais e entidades acadêmicas, alterou importantes diretrizes presentes na LDB (Lei 9394/1996) ao se constituir autoritariamente na Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017).

Conforme Ferretti (2018), a intervenção legal sobre a educação do EM representa tão somente uma adequação aos interesses de empresários. O autor ressalta que a propaganda criada para divulgar o modelo do NEM se baseou em pressupostos falsos para justificar sua criação, uma vez que alardeava o fato do abandono do EM por parte dos estudantes ser um problema de currículo e de falta de atração por parte dos estudantes. Na realidade, o abandono do EM por parte dos estudantes adolescente se deve a condições econômicas e sociais da sociedade brasileira extremamente desigual. De acordo com Ferretti (2018), os verdadeiros motivos do abandono dos estudos por parte dos adolescentes no EM se deve a fatores como:

> Infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para educação física e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola [...]; necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social [...]; violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (FERRETTI, 2016, p.26-27).

Contudo, o NEM não aborda a superação de nenhum dos problemas reais do abandono do EM, ao contrário, apenas eliminou disciplinas curriculares historicamente ensinadas nas escolas, e reduziu conteúdos prescrevendo apenas português e matemática como únicas disciplinas obrigatórias, como se vê no artigo 35-A § 3º da Lei 13415/2017. Mas, prevê também a precarização da profissão docente ao diminuir números de aulas dos professores nas junções das disciplinas em áreas genéricas, tendo, inclusive, alterando o artigo 61 da LDB que garantia o exercício da docência apenas a profissionais formados em licenciaturas plenas. Nesse quesito o NEM apresenta a possibilidade de qualquer indivíduo com "notório saber" exercer a docência sem ter tido uma formação adequada à educação em licenciatura, como prescrito "consideram-se profissionais da educação escolar básica os que são profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional" (BRASIL, 2017 art.61, inc. IV, grifos meus).

O NEM criou, ainda, os chamados itinerários formativos para substituir as disciplinas escolares por temas como "brigadeiro caseiro"; "#SeLigaNaMídia"; "RPG"; "o que rola por aí" e outros absurdos com a falsa promessa de liberdade de escolha por parte dos estudantes em construir seu próprio itinerário formativo baseado em assuntos genéricos sem importância travestidos de "disciplinas". Importa lembrar que nenhuma escola brasileira teve condições de ofertar vários itinerários aos estudantes, devido, principalmente a falta de infraestrutura e falta de professores haja vista não haver concursos públicos para suprir a demanda dos professores dessas escolas. Portanto, na prática, cada escola passou a ofertar apenas um itinerário, desconstruindo a proposta de liberdade de escolha sobre o que estudar. Além disso tudo, o NEM também propôs uma prescrição psicanalítica de autoajuda sobre o psicológico dos estudantes por meio de aulas eletivas denominadas de Projeto de Vida, que, no fundo, se resumem a construir o indivíduo neoliberal para submissão e aceitação da realidade precarizada pautada pelo mercado e aprofundada na desigualdade e estratificação social em castas imutáveis.

Inclusive, o novo governo progressista que assumiu em 2023 não revogou o NEM, apesar dos inúmeros pedidos e vasta produção intelectual apontando para os prejuízos dessa proposta. O que o atual ministro da Educação realizou foi uma chamada pública com intuito de debater ajustes na proposta, mas não sua revogação. Para isso, o atual governo suspendeu em 04/04/2023 por 60 dias a implantação do NEM nas escolas, a fim de buscar a adequação da proposta. E, o que se tem até o momento é um ajuste que diminuiu os chamados itinerários formativos e trouxe de volta a obrigatoriedade de disciplinas antes extintas no NEM. Contudo, o modelo que entrará em vigor consiste em uma adaptação que mantém os interesses do setor empresarial, especialmente por não atender as concretas e reais necessidades dos estudantes do EM, prevalecendo, portanto, a manutenção de desigualdades escolares e sociais na sociedade.

2.2 Resultados do Novo Ensino Médio

Há vasta bibliografia sobre os efeitos do NEM sobre a vida dos estudantes das escolas pública, e como não é intenção deste trabalho fazer uma extensa lista de revisão bibliográfica, é relevante a apresentação de resultados já avaliados sobre esse modelo prescritivo e impositivo à educação dos adolescentes de EM produzidos pela Rede Escola Pública e Universidade em sua Nota Técnica (NT) produzida a respeito da primeira implementação do NEM no território nacional ocorrida de forma aligeirada no Estado de São Paulo em julho de 2020, em plena pandemia de Covid-19 (REPU, 2022). A conclusão dessa NT é a de que: "O novo ensino médio aumenta as desigualdades escolares em São Paulo" (REPU, 2022, p. 30). A seguir são apresentadas de forma resumida 10 razões que embasam essa conclusão presentes na NT produzida pela REPU (2022), sobre o NEM.

1. Fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos. A garantia de oferta de ensino noturno adequado às condições dos estudantes trabalhadores e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – foram, ambos, negligenciados pela Lei 13.415/2017;

2. Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;

3. Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura.

4. Coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia;

5. Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. A título de exemplo – o 2º ano do Ensino Médio em 2022 apresentava 20 componentes curriculares;

6. Desregulamenta a profissão docente, o que se apresenta de duas formas: a) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados os docentes, desenraizando a formação da atuação profissional e; b) oferta das disciplinas da educação profissional por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar por meio do chamado "notório saber";

7. Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos (externos) ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do Ensino Médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas;

8. Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância (EaD). As mesmas ferramentas utilizadas durante a pandemia estão agora sendo empregadas pelos estados na oferta regular do Ensino Médio, precarizando ainda mais as condições de escolarização dos estudantes mais pobres;

9. Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação;

10. Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

É relevante apontar que, apesar da NT produzida se referir ao Estado de São Paulo, sua conclusão é generalizável e válida para todo território nacional, simplesmente, notou-se os efeitos deletérios da proposta no primeiro Estado que a implementou. Na realidade, deveria ter servido já em 2022, como prova irrefutável dos prejuízos gerados à escolarização do EM, vindo a consolidar sua revogação imediata. Contudo, as forças hegemônicas do grande capital atuaram e continuam atuando no sentido da manutenção do NEM, mesmo com os ajustes prometidos por Camilo Santana, ministro da educação do Brasil. Afinal, sendo mantida sua essência de precarização promotora de desigualdades escolares e sociais, podem aguardar uma nova mudança governamental à direita, a fim de aprofundar seus interesses de forma mais enfática.

2.3. Qual modelo seria o melhor para o Ensino Médio?

Diante da calamidade apresentada pelo NEM acima, é adequado afirmar que se trata de uma proposta curricular, de ensino e educação voltada a estratificar as futuras gerações ao estado de precarização socioeconômica pretendido pelo neoliberalismo. Especialmente, pela negação de acesso ao conhecimento historicamente produzida pelas gerações anteriores nas diversas disciplinas escolares.

Entretanto, existe um modelo de educação no Brasil que é reconhecidamente um sucesso em resultados nacionais e internacionais, inseridos nos Institutos Federais de Educação, Ensino e Ciências, conhecidos como IFs. Tratam de assegurar todo o conjunto necessário a uma educação de qualidade, pois possuem toda infraestrutura para o EM, incluindo refeitórios com refeição digna, espaços para prática de esportes, áreas de descanso e lazer. Também ofertam cursos profissionais de verdade no contraturno dos estudos das matérias escolares, isto é, os estudantes do EM de manhã fazem os cursos profissionais à tarde, e vice-versa. Além disso, a maioria de seus professores são mestres e doutores, ganham salários dignos e têm atribuições de aulas reduzidas para garantir um ensino de excelência.

O sucesso desse modelo é visto em seus resultados no PISA atingidos nos últimos anos. Verifica-se que, caso fossem um país, os IFs estariam entre os melhores países do mundo no ranking de avaliação em leitura, ciências e matemática desse certame internacional . Entretanto, esses resultados são ignorados pelo MEC, haja vista que não atendem aos interesses do setor empresarial ávidos por gerenciar os investimentos da educação pública no Brasil. Além do que, a ocultação do sucesso dos IFs esbarra em outras questões que envolvem o interesse do governo brasileiro de um concreto e verdadeiro investimento na educação pública de qualidade, laica e gratuita para todos.

Portanto, há saída possível, pois existe um modelo de sucesso que deveria ser ampliado a todo território nacional, o que implica em federalizar a educação pública brasileira, extinguindo a educação de estados e municípios, cuja maioria sequer tem capacidade de garantir o piso mínimo garantido por lei aos seus professores. Para tanto, seriam necessários investimentos na construção para ampliação de IFs em todo território nacional, contendo infraestrutura completa, o que implica a construção e garantia de espaços contendo: laboratórios específicos e separados de física, de química, de biologia; laboratórios de informática e de cursos técnicos profissionalizantes; espaços de lazer, anfiteatros; salas de música e de imersão em línguas estrangeiras; centros poliesportivos completos, estacionamento amplo para receber os estudantes em ônibus escolares; refeitórios e refeições dignas; bibliotecas; consultórios com médico, dentista e psicólogos, e demais espaços destinados ao pleno desenvolvimento dos estudantes. Além da contratação de todos os recursos humanos por meio de concurso público com a garantia de um agradável e robusto plano de carreira com salários dignos já no início da contratação, a fim de garantir que as melhores mentes do país queiram trabalhar na educação.

Solução para superação da calamidade da educação pública brasileira existe, porém, o descaso e a hipocrisia daqueles que deveriam representar e atender politicamente as necessidades da população impede sua implementação. Nessa perspectiva é demasiado relevante que a sociedade civil se mobilize para exigir o abandono de políticas públicas de educação voltadas aos interesses empresariais e venha a investir na expansão da rede federal de ensino em todo território nacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho investigamos como o NEM representa uma proliferação dos interesses neoliberais sobre a educação já presentes na BNCC. Desde os objetivos presentes no relatório Delors (1998) nota-se a intencionalidade de extinguir conteúdos e saberes escolares do currículo escolar, e trocá-los por conceitos alienígenas à cultura escolar pautados no vazio subjetivo do conjunto chamado de “aprender a aprender”. Ao longo do século XXI intensificou-se a degradação da educação pública brasileira, por meio de processos de aprovação automática, sucateamento da pouca estrutura presente nas escolas, generalizada substituição de ensino de conteúdos por programas e projetos escolares esvaziados de qualquer aprofundamento intelectual, somado a decadência

da valorização docente e garantia da precarização e perda de autonomia de sua função.

Nessa perspectiva, surge a proposta de um modelo para o EM que fragmenta o currículo, extingue disciplinas e seus conteúdos, inseri os chamados itinerários formativos em substituição das disciplinas clássicas do EM, com aulas como "o que rola por aí"; "brigadeiro caseiro"; "pensamento de rico e pensamento de pobre", entre outros absurdos que visam constituir a educação dos filhos e filhas de trabalhadores. Evidenciou-se que o propósito desse absurdo está alinhado aos interesses do empresariado voltado à exploração da educação como ativo financeiro, com foco em construir o indivíduo neoliberal, submisso e subjugado à precarização das relações de trabalho e de vida. A NT (REPU, 2022), apontou 10 razões que demonstram os prejuízos do NEM à educação dos estudantes, concluindo que esse modelo apenas aumenta as desigualdades escolares e, consequentemente, as sociais, isso, porque o NEM nega acesso ao conhecimento, aos saberes clássicos e eruditos, à produção intelectual da humanidade, e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes mais pobres. Além do que, impede o papel da escola que é o da transmissão-assimilação do saber objetivo, conforme ensina Saviani (2003). Ao contrário, a escola se transforma em um arremedo e o ensino deixa de existir ao ser substituído por uma farsa curricular cruel que alija qualquer possibilidade de emancipação intelectual e social dos estudantes das escolas públicas.

Como forma de superação demonstrou-se que há necessidade de expansão da rede federal de ensino, por meio dos IFs, em todo território nacional, dado seu grande sucesso como proposta de ensino aos estudantes do EM. Seus resultados em provas como o PISA consolidam os IFs como um modelo a ser proliferado como proposta que supera a calamidade impetrada pelo NEM, e vão além dos seus resultados positivos em todos os indicadores avaliativos nacionais e internacionais. Eles se tornaram os últimos refúgios de ensino que garantem a boa escolarização na educação pública do país, isto porque, além de terem infraestrutura e valorização docente, atendem aos pressupostos vistos em Saviani (2003), a saber: a) realizam o processo de garantia da natureza da escola, que é ensinar o saber objetivo e sistematizado, entendido pela transmissão-assimilação dos grandes clássicos, do saber erudito, a que todos estudantes tem direito de acesso sem distinção social; b) garantem um currículo conteudista baseado no máximo de conteúdos e não do mínimo, viabilizado pela garantia das condições de transmissão e assimilação e; c) possibilitam acesso ao saber escolar por meio da dosagem e sequenciamento dos conteúdos em aumento de sua complexidade durante a sua transmissão assimilação para elevar o intelectual dos estudantes em sua apreensão do saber objetivo.

Contudo, apesar de haver uma solução, não há cenário para que sua implementação em todo o país ocorra, especialmente porque esse modelo não atende aos interesses dos empresários que lucram com o sucateamento da educação pública brasileira.

Sugere-se que próximas investigações possam se debruçar em quantificar qual o custo necessário para que a federalização do ensino público brasileiro ocorresse por meio da expansão dos IFs em todo território nacional, em substituição do fracasso perpetrado historicamente nas redes de ensino estadual e municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

MENDONÇA, O. S.; KODAMA, K. M. R. O. Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e escrever? RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em 30 jun. 2023.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. Nuances: Estudos sobre Educação, v. 31, n.1, p. 03-22, 2020.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. A. da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. Linhas

Críticas, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 255–264, 2005. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251. Acesso em: 30 jul. 2023.