

A CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DE HANNAH ARENDT

The high school education crisis in Brazil from Hannah Arendt

Daniilo Arnaldo Briskievicz¹

RESUMO:

Apresentamos a conceituação da crise na educação norte-americana da década de 1950 descrita por Hannah Arendt e ao mesmo tempo abordamos a história política da recorrente crise do Ensino Médio brasileiro desde o século XIX. Para tanto, analisamos o contexto de publicação Lei n. 13.415/2017 que instituiu a reforma do chamado “Novo Ensino Médio” e a nova tentativa do MEC de realizar uma avaliação e reestruturação dos anos finais da Educação Básica do Brasil, em 2023. O estudo apresenta resultados em torno de pesquisa bibliográfica da obra arendtiana, de seus intérpretes e de especialistas da educação nacional em torno da noção de crise na educação e suas causas e consequências. A hipótese de trabalho é que é possível traçar paralelos conceituais entre a crise brasileira e norte-americana apesar da diferença espaço-temporal-contextual, especialmente por conta da relevância do conceito arendtiano de crise política ocidental e o de responsabilidade pela educação. Destacamos a importante analogia do pragmatismo norte-americano com as metodologias ativas reintroduzidas no Brasil por conta do “Novo Ensino Médio” em que ambas são colocadas no cenário pedagógico como modernização da educação.

Palavras-chave: Crise na educação, Novo Ensino Médio, Pragmatismo, Metodologias Ativas, Ontologia da Singularidade, Ontologia da Pluralidade.

ABSTRACT:

We present the conceptualization of the crisis in American education in the 1950s described by Hannah Arendt and, at the same time, we approach the political history of the recurrent crisis of Brazilian High School since the 19th century. For that, we analyzed the context of publication of Law n. 13,415/2017, which instituted the reform of the so-called “Novo Ensino Médio” (New High School) and the MEC's new attempt to carry out an evaluation and restructuring of the final years of Basic Education in Brazil, in 2023. The study presents results around bibliographical research of Arendt's work, its interpreters and national education specialists around the notion of crisis in education and its causes and consequences. The working hypothesis is that it is possible to draw conceptual parallels between the Brazilian and North American crisis despite the space-time-contextual difference, especially due to the relevance of Arendt's concept of western political crisis and responsibility for education. We highlight the important analogy of North American pragmatism with the active methodologies reintroduced in Brazil due to the “Novo Ensino Médio” in which both are placed in the pedagogical scenario as a modernization of education.

Keywords: Crisis in education, New High School, Pragmatism, Active Methodologies, Ontology of Singularity, Ontology of Plurality.

INTRODUÇÃO: CRISES E REFORMAS DA EDUCAÇÃO

Na história política da educação brasileira houve 16 reformas do Ensino Médio. A primeira ocorreu em 1854 sendo o Brasil uma nação independente. Com a publicação da Lei n. 13.415/2017 ocorreu a 17ª reforma do Ensino Médio brasileiro. A média nacional é de uma reforma a cada dez anos no país. Fato inquestionável na educação brasileira: identifica-se uma crise e se propõe uma reforma do Ensino Médio em pouco tempo.

¹ Doutorado em Educação (PUC-MG). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) de Filosofia e Sociologia do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG.

A reforma atual criada em 2017 denominou-se de “Novo Ensino Médio”. Ela é considerada a mais desastrosa das suas predecessoras por vários motivos, de muitas naturezas. Podemos destacar um de seus efeitos imediatos que foi extinguir de uma só vez a maioria das conquistas docentes desobrigando nos arranjos curriculares nacionais a maior parte das disciplinas com suas lutas históricas ao longo da República. A obrigatoriedade apenas da Língua Portuguesa, Inglês e Matemática conseguiu desagradar de uma só vez docentes e estudantes². Só para se ter uma ideia, a Filosofia e a Sociologia – as últimas disciplinas integradas ao currículo nacional – foram reduzidas a “estudos e práticas”, sem obrigatoriedade legal de aparecerem nos currículos escolares de escolas públicas ou privadas.

O “Novo Ensino Médio” foi pactuado após o Golpe de 2016 em que a presidenta Dilma Rousseff (PT) perdeu seu mandato, sendo empossado em seu lugar o vice-presidente Michel Temer (MDB). Com o golpe, o Ensino Médio à época em processo de discussão por conta da revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou na lista das reformas necessárias para estabilizar o país em crise política e econômica. Golpe dado, reformas autorizadas:

Podemos afirmar que partir de uma associação mediada entre a crise do capital e a crise da educação, com o deslocamento ideológico da questão sistêmica para a particularidade educacional, a resposta burguesa à crise capitalista culpabiliza a formação escolar, em especial a educação pública, pela condição socioeconômica brasileira. Para tanto, argumenta-se que a escola se encontra descolada das necessidades contemporâneas, com um ensino excessivamente teórico, atrasado, e, por isso, formaria sujeitos sem o devido preparo para as demandas do mundo atual, resultando nas altas taxas de desemprego e situações de desigualdade social. Outrossim, essa estrutura escolar marcada por muitas disciplinas e pouca flexibilidade deixaria pouca margem de autonomia para a juventude, que se sentiria desmotivada, produzindo altos graus de repetência e de evasão escolar³.

A reforma da estrutura educacional via mudanças no Ensino Médio serviu para repactuar a dupla rede nacional – a estruturação do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ou seja, silenciar o clamor popular por mais direitos sociais e uma escola de qualidade comprometida com o combate da desigualdade social nos últimos anos da Educação Básica. Inegável que o Golpe de 2016 teve como proposta manter a estrutura da dupla rede educacional, ou seja, reestruturar via anos finais da Educação Básica o binômio classe social e acesso ao Ensino Superior. Educação como área de demarcação da desigualdade social brasileira. Aos estudantes pobres, garantiu-se a oferta do mínimo necessário para o cumprimento das metas da Lei das Diretrizes e Bases (LDB). Não por acaso, o atual governo empossado em 2023 reconheceu oficialmente que “o Ensino Médio, etapa final da

² AUTOR; 2018.

³ CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. “A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro”. In: *Revista Trabalho Necessário*, Niterói/RJ: n. 42, 2022, p. 14.

Educação Básica, tem se constituído como a fronteira mais recente da democratização da escolarização obrigatória (de 4 a 17 anos e 11 meses no Brasil)⁴.

O Ensino Médio em crise tornou-se palco de propaganda maciça do governo golpista de 2016 através de uma pretensa reforma que indicava uma “novidade” na educação. Contudo, a reforma veio repactuar a manutenção da desigualdade social brasileira. Os estudos do atual governo reconhecem esta desigualdade:

Apesar da melhoria das taxas de atendimento no Ensino Médio, as múltiplas camadas de desigualdade presentes na sociedade brasileira impedem que esse avanço importante seja experimentado da mesma maneira pelos diferentes grupos sociais. A título de exemplo, entre os 20% mais pobres, a taxa de matrícula dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio é de 66,5%, frente a uma taxa de matrícula de 91,3% dos 20% mais ricos. Quando consideramos os jovens de 15 a 17 anos brancos, a taxa de matrícula no ensino médio é de 81%, frente a apenas 71,1% dos jovens pretos desta mesma faixa etária. Portanto, é importante reconhecer que há muito trabalho a ser feito e que é fundamental posicionar a equidade no centro da tomada de decisões para a universalização da matrícula e qualidade na permanência dos jovens do ensino médio⁵.

O avanço da implementação do “Novo Ensino Médio” escancarou ainda mais seu caráter autoritário, marcado desde o início pela falta de debate com a sociedade (estudantes, professores e especialistas), pela exclusão, alteração e redução da carga horária das disciplinas estruturantes das áreas de conhecimento e o não funcionamento efetivo dos Itinerários formativos, considerado como possibilidade de “protagonismo juvenil” e “opção de escolha” dos estudantes.

A crise do Ensino Médio mostra-se mais clara quando analisamos as matrículas de 2018 a 2021 por tipos de escolas públicas federais, estaduais, municipais e escolas privadas. Cerca de 7,7 milhões de brasileiros frequentavam o Ensino Médio em 2021. A maioria dos estudantes estava matriculada em escolas públicas vinculadas aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, a rede estadual se configura como um espaço de conflitos entre governadores e presidente da república, entre estados e a União. Percebe-se que reformar o Ensino Médio é acatar ou não a centralidade dos governadores nos processos decisórios do ensino nacional.

Tabela 1 – Matrículas no Ensino Médio por categoria

CATEGORIA	ANO/CENSO ESCOLAR INEP			
	2018	2019	2020	2021
Matrículas na Rede Pública Federal	209.358	224.113	233.330	229.948
Matrículas nas redes públicas municipais	41.460	40.565	40.030	42.541

⁴ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio* <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio> (último acesso em 26/05/2023).

⁵ Ibidem.

Matrículas em escolas privadas	932.037	934.393	925.949	935.158
TOTAL	7.709.929	7.465.891	7.550.753	7.770.577

Fonte: Censo Escolar/INEP (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2023, s/p).

O “Novo Ensino Médio” só fez piorar a crise dos anos finais da educação básica no Brasil. Ou seja, com a expansão da oferta por parte dos entes federados, os problemas se tornaram ainda mais graves, “uma vez que o processo de democratização do acesso aconteceu sem o enfrentamento de uma lógica de subfinanciamento, constringendo os sistemas públicos de ensino a universalizar o atendimento sem uma ampliação compatível dos fundos públicos alocados para esse esforço”⁶.

Além disso, a implementação da Lei 13.415/2017 mostrou-se desafiadora para o governo federal empossado para o mandato 2018-2022. O Ministério da Educação mostrou-se incapaz de coordenar, articular e induzir os elementos da política junto aos governos estaduais. Desta maneira, “as ações de coordenação do MEC sofreram descontinuidades e atrasos e os Estados precisaram construir a implementação em cada território de acordo com suas capacidades instaladas e contando com o apoio do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – Consed e de instituições da sociedade civil, na forma de parcerias de diferentes tipos”⁷.

Em meio a uma onda recente de manifestações contrárias à reforma de 2017, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Portaria nº 627/2023 prevendo a suspensão durante 60 dias do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Além disso, o MEC iniciou o processo de consulta pública da “Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio”, no período de 24 de abril a 06 de junho de 2023 (Portaria nº 399, de 08/03/2023). Nesta consulta pública surge o corpo de um documento oficial norteador que pretende reformar o que já foi reformado, ou seja, intenciona acabar com a crise que o “Novo Ensino Médio” prometia dar conta de sanar.

De crise em crise o Ensino Médio brasileiro passou e ainda passa de reforma em reforma a cada nova agitação política no Brasil desde 1854. A crise atual do Ensino Médio brasileiro é inegável por conta de suas 17 tentativas de reformas. A crise do Ensino Médio nunca foi novidade para ninguém, pois já era bastante conhecida pelos governantes há muitos anos, pois:

É importante sinalizar que o Ensino Médio mais excludente, experimentado pela sociedade brasileira até os anos 1990 já apresentava problemas no que diz respeito à: a) delimitação de sua função social frente às diversificadas expectativas sociais que se manifestavam em sua órbita (preparar para a universidade, consolidar as aprendizagens fundamentais para o exercício da cidadania e da autonomia, forjar a inserção no mundo do trabalho); b) qualidade heterogênea e desigual de sua oferta, tanto em termos de infraestrutura física e pedagógica, quanto em termos das clivagens curriculares disponíveis; c)

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

insucesso escolar, expresso, principalmente, em altas taxas de reprovação/evasão⁸.

Neste cenário político de reformas políticas da educação que afetam a sociedade brasileira, faz-se necessário refletir para além dos dados fornecidos pelos comitês de crise do Ensino Médio. Nessa tarefa, a pensadora alemã Hannah Arendt mostra-se importante intérprete para compreensão da situação de crise e reforma por ter estudado a fundo a crise na educação norte-americana na década de 1950 e feito dela objeto de estudo na sua teoria política. Guardadas as devidas proporções espaço-temporais e contextuais⁹ que diferenciam a análise de Arendt do atual contexto da crise do Ensino Médio brasileiro, buscamos em suas ideias, críticas e reflexões os pontos de contato do fenômeno da crise da educação em sua fundamentação política.

Sabemos que Arendt escreveu muito pouco sobre a educação em geral e a norte-americana, em particular. É o ensaio *The crisis in education*, publicado em *Partisan Review*¹⁰, o mais importante texto no que diz respeito a um possível conceito de educação arendtiano¹¹, além claro, do conhecido e polêmico artigo *Reflections on Little Rock*, publicado com ressalvas e cortes pela revista *Dissent* (1959, p. 45-56). Propomos um estudo sobre as crises e reformas no Brasil através de apropriações e contradições realizadas a partir da leitura desses textos arendtianos.

Nosso estudo pretende lançar certa luz na discussão sobre a crise na educação como sintoma de uma crise ainda maior, relacionada aos fundamentos da crise política ocidental, em especial a incapacidade para a ação fora dos muros da escola. Deste jeito, é necessário compreender o que antecede a crise escolar norte-americana para Arendt e de que forma sua argumentação pode auxiliar a refletir sobre as constantes crises e reformas do Ensino Médio no Brasil desde 1854.

QUASE-MUNDO E MUNDO-MUNDO: A ESCOLA NO CENTRO DA CRISE

A principal característica do pensamento político de Hannah Arendt em sua interface com a educação é a nosso ver a binomização da ontologia da singularidade e ontologia da pluralidade. Não medimos esforços em demonstrar que não se trata de uma metafísica, antes, da constituição do ser estudante antes e depois da passagem pela escola de Ensino Básico. Na ontologia da singularidade temos demonstrado que de 0 a 18 anos no caso brasileiro os estudantes estão no período de “quase-mundo” em que buscam se singularizar a partir do contato com as mais diversas disciplinas do currículo escolar. É a fase de preparação ou ensaio para assumirem através da ação seu papel político-social no “mundo-mundo”, através da responsabilidade com o espaço público da

⁸ Ibidem.

⁹ Consideramos em outro estudo (AUTOR, 2020), as fontes bibliográficas arendtianas para compreender o que a levou até a investigação sobre a educação. Por isso, exploramos duas matrizes teóricas pelas quais suas motivações e formas de entender o processo surgiram, que são os jornais e as revistas de Nova York, em especial o *The New York Times* e a revista *Teacher's College Record*. A abordagem da educação arendtiana em 1957-1959 é a consequência de sua inserção nas discussões políticas norte-americanas iniciadas com sua chegada a Nova York em 1941, entre elas a crise na educação e a dessegregação de Little Rock. Esse contexto levou à publicação do artigo intitulado *A crise na educação* (ARENDDT, 1992, p. 221-247).

¹⁰ ARENDT, Hannah. "The crisis in education". In : *Partisan Review*, New York, v. 24, n. 1, p. 493-513, 1958a.

¹¹ AUTOR, jul. 2018.

ação e da palavra. A escola é espaço privilegiado de anteparo para o mundo. Destarte, “em face à criança, é como se ele [o adulto] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo”¹².

Arendt explica que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”¹³ e, também, “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”¹⁴. Responsabilidade pelo “mundo-mundo” da ação é resultado do investimento pedagógico e constitui o ponto inicial da ontologia da pluralidade. Fase decisiva da passagem da escola – “quase-mundo” – para a etapa do “mundo-mundo” é a formação da capacidade de julgamento¹⁵ e a constituição de bases sólidas para o bom pensamento¹⁶. As etapas da vida escolar deveriam levar os estudantes a se prepararem para assumir a responsabilidade pela ação.

Por isso, “não há estudantes, crianças e jovens em idade escolar sem o mundo comum, o espaço público da convivência intergeracional, o mundo dos adultos aptos para ação por meio da liberdade”¹⁷ e “enquanto a escola em um quase-mundo se opera com a ontologia da singularidade, no mundo-mundo se opera com a ontologia da pluralidade, em que o espaço entre os homens torna-se uma realidade política viva”¹⁸.

Dessa forma, tanto o sistema educacional norte-americano dos anos 1950 quanto o Ensino Médio brasileiro a partir de 1854 até os dias atuais inserem-se na necessária discussão sobre os fundamentos arendtianos da ontologia da singularidade. Momento de preparação via escolhas curriculares dos adultos para a formação da capacidade de julgamento e para a formação do bom pensamento.

Função demais grandiosa para a escola? Nada disso. Formar a mentalidade dos estudantes – seja para o trabalho ou para continuação dos estudos em etapa posterior – é a função social desde o surgimento da pedagogia antiga grega com Platão até a formação do pensamento pedagógico moderno para as massas no século XVIII¹⁹.

Arendt compreendeu a crise da educação como sintoma da crise política. Isso quer dizer na prática que os adultos perderam a capacidade de agir no espaço público por conta das limitações da vida em comum, sendo elas por exemplo a inevitável imprevisibilidade e os riscos inerentes da exposição no espaço público. Isso fez com que famílias e movimentos sociais vissem na escola um espaço privilegiado para a ação via exposição de crianças e jovens estudantes. O caso da escola de

¹² ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 239.

¹³ *Ibidem*, p. 247.

¹⁴ *Ibidem*, p. 247.

¹⁵ Ver: AUTOR, 2018, p. 11.

¹⁶ AUTOR, p. 35; 195; 201; 208; AGUIAR, Odílio Alves. Pensamento e narração em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (org). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 215-226.

¹⁷ AUTOR, p. 155.

¹⁸ *Ibidem*, p. 155.

¹⁹ GAUTHIER, Clermont ; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Little Rock é bastante emblemático para compreender a inação dos adultos e a exposição das crianças catapultadas a categoria de solucionadoras de conflitos cuja responsabilidade deveria ser prioritariamente dos adultos²⁰.

No caso de Little Rock, a escola foi colocada no centro de uma ação judicial de dessegregação em um país com leis de segregação extremamente radicais e racistas. Por isso, Arendt discordou do fato de que a escola devia ser protagonista da dessegregação, pois isso implicaria levar para a sala de aula um problema ainda não resolvido dos adultos, do governo e dos movimentos sociais. Nesse caso, a escola tornou-se protagonista de um problema do mundo comum.

Arendt afirmou, diante da fotografia publicada nos jornais norte-americanos mostrando a perseguição dos alunos de Little Rock estar diante da “caricatura fantástica da educação progressista”²¹ por negar e abolir “a autoridade dos adultos”²², negando “implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo”²³. Uma dura crítica arendtiana à instrumentalização política da educação.

A crise da educação norte-americana foi analisada a partir do ponto de vista dos professores pela Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE) no estudo intitulado *A educação norte-americana em crise*, publicado no Brasil em 1956 e que contou com pareceres de especialistas como Stetson Kennedy, Madeleine Dorléac, George Snyders, N. K. Gontcharov, Cesar Godoy Urrutia e Harry K. Wells. Trata-se de publicação incontornável para conhecer o contexto em que surgiram os argumentos arendtianos sobre a educação em crise nos Estados Unidos.

É impactante perceber como a análise da crise da FISE dos anos 1950 coincide com estudos brasileiros que apontam a escola como espaço privilegiado para a manutenção da desigualdade social nos anos 2020: as crianças e jovens frequentavam prédios inadequados, havia falta de professores, pois estavam sujeitos a difíceis condições de trabalho, com “excessiva fiscalização da vida particular”²⁴, em algumas localidades conviviam com a “supressão dos direitos civis ou da liberdade acadêmica”²⁵, o baixo nível salarial comparado com as demais profissões “e com os trabalhadores industriais”²⁶, fazendo do “ensino uma profissão sem atrativos”²⁷, tendo como resultado prático que “estudantes de valor, dos *colleges* e universidades, preferem preparar-se para outras profissões”²⁸. Dessa maneira, na prática, as “maiores desigualdades são encontradas. Uma criança vivendo nos Estados Unidos pode ir à escola num palácio ou numa choupana”²⁹ em

²⁰ AUTOR, 2019, p. 1-20.

²¹ ARENDT. *A crise na educação*, p. 272.

²² Ibidem, 1992, p. 272.

²³ Ibidem, p. 272.

²⁴ FISE. Federação Internacional Sindical do Ensino. *A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956, p. 27.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

que “a qualidade da educação que recebe depende do lugar em que vive, da situação econômica da família ou ainda de ser branca ou preta³⁰.

No caso brasileiro, a reforma ensejada pelo “Novo Ensino Médio” previa uma readequação curricular mais flexível para contextos locais, apontou o necessário protagonismo juvenil para traçar seu próprio projeto de vida, além da inserção dos jovens no mercado de trabalho, mesmo num cenário de crise econômica nacional. Para tanto, previu-se o aumento da carga horária anual para o mínimo de 1.000 horas anuais no Ensino Médio com um total até 2022 de 3.000 horas anuais. Além disso, com a necessária adesão das Secretarias Estaduais de Educação via governadores, previa-se um investimento do governo federal em torno de R\$ 1,5 bilhão até 2018, correspondendo a R\$ 2.000 por aluno/ano com previsão de atender, aproximadamente, 500 mil novas matrículas de tempo integral. Desta forma, criou-se um “programa de fomento à criação de matrículas e escolas de ensino médio de tempo integral, com transferência de recursos da União para os entes federados por um período de 10 anos”³¹. Na atual reestruturação do Ensino Médio, prevê-se

Num primeiro momento de análise, surge tanto no caso brasileiro quanto norte-americano a centralidade dos assessores do governo – funcionários de carreira, institutos de pesquisa, conselhos de governo etc. – afirmando a necessidade de uma reforma educacional para solucionar os problemas das escolas e atender melhor as demandas sociais. Arendt por vezes atacou a distância entre o mundo real e a política de gabinete dos “assessores de mentalidade científica nos conselhos do governo”³². O discurso científico sobre a educação e não a partir da educação parece, pois, alterar o senso comum, afetando diretamente o sentido de realidade.

A crítica arendtiana serve bem aos dois contextos. Para ela, a ciência – nesse caso a governamentalidade e seus métodos de administração pública – tem por natureza procedimentos que não levam em conta a pluralidade do mundo comum, mas trabalha no singular, no gabinete, no laboratório, longe dos olhos humanos. O discurso de reforma vem pronto, apontando tecnicamente problemas no contexto de uma crise que vão além das demandas objetivas de estudantes e comunidade estudantil e se preocupa muito mais em convencer a curto prazo do que criar estratégias de longa duração, eficientes e benéficas para os principais interessados. O que estudantes desejam é o pleno funcionamento da escola em sua função de preparação para o mundo-mundo, de preferência a continuação dos estudos no Ensino Superior a fim de romper com a dupla rede formada para manter a desigualdade social.

Outro ponto importante da reforma ensejada com a criação do “Novo Ensino Médio” no Brasil diz respeito à retirada da obrigatoriedade de disciplinas específicas das grandes áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza e a possibilidade de parceria dos sistemas de ensino com diferentes instituições para a oferta de componentes curriculares, porções ou até mesmo a

³⁰ Ibidem.

³¹ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ibidem.

³² ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará, 1994, p. 15.

integralidade de itinerários formativos voltados à educação técnica e profissional. Na prática isso levou a um movimento dos empresários da educação para ofertarem componentes curriculares para os governos estaduais através da compra de pacotes de ensino prontos para as novas demandas.

Dessa maneira, “mais que um ato falho, quando o presidente do Banco Central cita uma mudança na política educacional como parte das políticas econômicas, revela a lógica por trás do ‘novo’ ensino médio: a educação deixa de ser efetivamente tratada como um direito e passa a ser encarada como mero serviço a ser precificado”³³. Esta banalização da formação docente prévia – professores trocados por pacotes de ensino precificados – habilitados para o pleno exercício da profissão nas escolas se junta à possibilidade de profissionais que não tenham formação específica em educação ou licenciatura atuarem na docência mediante reconhecimento de notório saber, de acordo com regras estabelecidas em cada sistema de ensino.

Neste segundo ponto de análise da crise da educação, recorremos à Arendt por conta de sua luta contra a banalização da autoridade e da função do professor como responsáveis pela formação de crianças e jovens. É que a responsabilidade dos adultos em apresentar o mundo aos recém-chegados “assume a forma de autoridade”³⁴. A autoridade está diretamente ligada à profissão docente, seja por conta de sua especialização acadêmica inicial, seja pelo papel propedêutico, de letramento ou de apresentação dos conteúdos curriculares que fazem parte de um processo pedagógico meticulosamente preparado em que “notório saber” parece-nos insuficiente para dar conta da complexidade da interação entre adultos, crianças e jovens. Um pouco além disso, aprendemos com Arendt que a autoridade do magistério está em ensinar para as futuras gerações “os ideais de harmonia, equilíbrio e autodomínio, que constituem virtudes cuja realização passa obrigatoriamente pelo conhecimento dos nossos próprios limites”³⁵.

Desse modo, o professor é um porta-voz dos valores adotados pela comunidade, é alguém que se coloca entre a vida privada de seus alunos e o mundo comum, público, apto para “criar as condições para um *diálogo qualificado*”³⁶. O docente é autorizado a ensinar por suas palavras, por meio de seus ensinamentos a estabilidade da pólis era mantida, perdurada, passava de uma geração a outra. Portanto, trata-se de considerar que a autoridade do magistério nasceu com a humanidade e foi aperfeiçoada na Grécia Antiga, permanecendo tradicional até os dias atuais, de modo factível ou idealizado, o que no fundo significa que ainda é importante para as comunidades. Nesse sentido, a responsabilidade pelo mundo comum desde a Grécia Antiga é “a fonte mais legítima de *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele

³³ SOB aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do ensino médio. *The Intercept Brasil*, Rio de Janeiro, 20 de out. 2017. <https://www.intercept.com.br/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financieiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/> (último acesso em 26/05/2023).

³⁴ ARENDT. *A crise na educação*, p. 239.

³⁵ GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*, p. 27.

³⁶ ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 110, grifos da autora).

reservado a seus alunos”³⁷, uma vez que “a relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constituído de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser”³⁸.

O “Novo Ensino Médio” coincidiu em sua implantação a partir de 2017 pela busca por novidades metodológicas no campo da educação. Ressurgiu no Brasil incentivado por conta da reforma do ensino secundário o interesse pelas chamadas metodologias ativas. Mais uma vez a noção de que a prerrogativa do processo de aprendizado deve estar centrado no estudante, no seu mundo, nas suas experiências. Ele é, afinal, o protagonista de sua própria formação e precisa decidir sobre o seu futuro profissional desde cedo.

Na aprendizagem ativa busca-se o engajamento dos estudantes, seu envolvimento, seja através da motivação de cada indivíduo, seja através do atendimento das necessidades de cada um. Exemplos de metodologias ativas são a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), a Aprendizagem Profunda, a Tutoria entre Pares (Project-Based Learning), a Técnica de Perguntas, a Gamificação, PBL, Storytelling, Estudos de Casos, Action Maze, Philipps 6/6, Incidente Crítico, 70:20:10, dentre outras. Em todas essas práticas, pretende-se abandonar o método passivo centrado no professor, a fim de ativar os estudantes. Busca-se, sem muito critério pedagógico, a alternativa metodológica (ou mercadológica) mais atraente ao estudante considerado o personagem principal.

Mas quem inventou a abordagem ativa da educação?

Segundo os estudiosos da retomada das inovadoras metodologias ativas seus fundamentos já eram abordados “por diversos pesquisadores ao longo da história. Dewey (1950), Freinet (1975), Freire (1996), Rogers (1973), Bruner (1978), Vygotsky (1998), Moran (2000), Piaget (2006), entre outros têm mostrado como cada indivíduo, de diferentes faixas etárias, aprende de forma ativa, a partir do contexto em que está inserido”³⁹. Esta tentativa de buscar os “fundadores” das metodologias ativas esbarra na evidência de que a origem é mesma ela praticamente toda norte-americana, haja visto, objetivamente, a tentativa de tradução dos termos em inglês para a língua nacional, o que não seria problema, por exemplo, se se tratasse de Paulo Freire.

A despeito da pouquíssima precisão conceitual para diferenciar contextos e abordagens dos diferentes autores – o que por si só apontaria importantes diferenças entre os autores “recuperados” pela tradição das metodologias ativas – o que de fato chama a atenção é tudo ter se iniciado pelo mais citado entre os pesquisadores da área que é o norte-americano John Dewey (1859-1952).

As discordâncias de Arendt com Dewey são bastante conhecidas para retomarmos ponto a ponto. Mas vale recordar que Arendt é uma das mais importantes vozes que se levantaram nos Estados Unidos contra a banalização e mercantilização da educação proposta pelo pragmatismo.

³⁷ CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2017, p. 44, grifos do autor.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ ASSUNÇÃO, Bárbara Gomes; SILVA, Josineide Teotonia da. “Metodologias ativas: uma reflexão sobre a aprendizagem na atualidade”. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, Maceió/AL. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID2434_0110_2020223933.pdf (último acesso em: 26/05/2023).

Ela criticou severamente o princípio o *learning by doing* (pt.: *aprender fazendo*), afirmando que “seja qual for a conexão entre fazer e aprender [...] tende a tornar absoluto o mundo da infância”⁴⁰ e “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo”⁴¹. Ela atingiu o ponto fraco, pois demonstrou que a questão fundamental da crise educacional norte-americana sempre foi a da desresponsabilização dos adultos em relação a crianças e jovens, em suma, a crise do *amor mundi*⁴².

Essa responsabilidade – que a princípio não se encontra na relação pedagógica proposta pelo pragmatismo de Dewey – deveria ser o fundamento da mediação a ser realizada entre crianças e jovens e a escola, uma vez que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”⁴³ e, também, “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”⁴⁴.

Algo estava errado na visão arendtiana da crise norte-americana. É que a educação tradicional ocidental tem como marca a responsabilidade por crianças e jovens, a fim de colocá-los pouco a pouco em contato com o mundo dos adultos, aquela esfera pública que existe antes da chegada deles e que permanecerá depois da morte de quem passou pelo mundo. A função da educação é a conservação do mundo comum pela mediação que se realiza das mais diferentes maneiras entre adultos, crianças e jovens.

Assim, “faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa: a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”⁴⁵. Quando a educação fica restrita ao mundo e às experiências de crianças e jovens que estão ainda em formação – crítica destinada ao pragmatismo – evidencia-se uma crise. Por isso, a responsabilidade pela introdução dos recém-chegados ao mundo é da educação e de seus dispositivos.

De maneira geral, podemos apontar que a partir da segunda parte do ensaio *A crise na educação*, Arendt analisou os fatores gerais da crise na educação nos Estados Unidos da América e que nos fazem pensar sobre os pressupostos da última crise brasileira que ensejou a criação da reforma para o “Novo Ensino Médio” cuja base metodológica coincide com as metodologias ativas, assim como nos Estados Unidos a modernização escolar passaria pela adoção do pragmatismo deweyano.

Primeiro se deve considerar a constituição de um mundo artificial criado no interior da escola, em que as crianças e jovens convivem apenas entre elas mesmas, e cujo resultado prático é a pouca chance de interferência do professor. Esse engano do autogoverno do grupo de crianças é

⁴⁰ ARENDT, *A crise na educação*, p. 233.

⁴¹ Ibidem.

⁴² ARENDT, *A crise na educação*, p. 213-225; ASSY, Bethânia. *Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015, p. 20-24.

⁴³ ARENDT, *A crise na educação*, p. 247.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem, p. 242.

um fator gerador da crise na educação, uma vez que “os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo”⁴⁶. Desse jeito, “a autoridade que diz às crianças o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela”⁴⁷. Ocorre, portanto, uma falsa autonomia da criança em relação à autoridade dos adultos, visto que “a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”⁴⁸, ficando individualizada ao extremo, uma vez que se encontra abandonada a si mesma;

Segundo por conta da adoção da chamada psicologia moderna – do pragmatismo como pedagogia –, o conteúdo programático curricular tradicional e as particularidades das disciplinas a serem lecionadas foram reduzidos ao pouco domínio do professor em relação ao que se deve ensinar. Do ponto de vista do professor, é preciso dominar apenas o processo ensino-aprendizagem e dinamizá-lo a partir da criança e dos jovens. Por isso, Arendt explica no ensino em crise: “a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”⁴⁹. Pretensamente amparado por um conhecimento da psicologia infantil e juvenil, o professor torna-se um generalista, sem um domínio profundo de seus conteúdos a serem lecionados;

Terceiro e último que a substituição constante e efetiva do aprendizado pela fabricação, ou seja, o predomínio do *learning by doing* em detrimento dos conteúdos específicos tradicionais. Esse pressuposto surge da teoria moderna acerca da aprendizagem⁵⁰. Para Arendt, o aprender fazendo não é uma novidade nas pedagogias, pois já esteve presente em outros contextos. O problema é outro: o predomínio do fazer em relação ao aprendizado e do brincar em detrimento do trabalhar⁵¹, em que mais uma vez a criança é abandonada em seu próprio mundo.

Além de Arendt, o educador francês Georges Snyders desvinculou o pragmatismo da ideia de um ganho educacional, social ou democrático. Segundo sua crítica, Dewey não é apenas um pensador “pequeno-burguês que se esforça por esquecer, de uma forma ou de outra, os problemas com que se defronta o mundo de hoje e as ameaças que pesam sob sua classe”⁵². Trata-se “de um filósofo que visa diretamente desempenhar um papel político, e se coloca, para combater as forças progressistas, a serviço do grande patronato”⁵³. Por isso, “reencontramos em Dewey os temas habituais da educação nova, mas levando-os às últimas consequências, Dewey esclarece diretamente as incidências políticas”⁵⁴, fazendo “brilhar em pleno dia o aspecto retrógrado de um tipo de ensino

⁴⁶ Ibidem, p. 230.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem, p. 231.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem, p. 232.

⁵² SNYDERS, George. A pedagogia de John Dewey. In: FISE. Federação Internacional Sindical do Ensino. *A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956, p. 177.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

que, para os outros pedagogos, poderia manter ainda uma aparência de neutralidade⁵⁵ e, assim, “exercer atração por uma certa atmosfera de frescura, e mesmo de ternura”⁵⁶. Ele acrescenta ainda que “a história é perigosa porque faz correr o risco de ensinar a tomar consciência do sentido dos conflitos sociais e da luta de classes. E Dewey nos explica o que sua *história* deseja ser: não se preocupar nem com os acontecimentos, nem com as leis, nem com os exemplos”⁵⁷. Por fim, Dewey “nunca [...] encara a questão de fazer compreender às crianças por que há pobres e ricos, porque os negros americanos são os mais pobres entre os pobres”⁵⁸.

Além das críticas anteriormente formuladas por Arendt no contexto da crise da educação norte-americana e com a qual estamos trabalhando comparativamente para fundamentar a constante crise do Ensino Médio brasileiro, acrescentamos a importante formulação em torno do termo “Novo”. Novo, contemporâneo, recém-chegado, recente, novato, modernizado: sinônimos para a conclusão do processo da reforma do Ensino Médio de 2017. Mas porque o “Novo Ensino Médio” nacional é o único a pleitear para si o termo em toda a história da educação brasileira? Deve haver algum sentido na nomeação da reforma que indique alguma intencionalidade aparentemente oculta.

Quem decifra esta armadilha de considerar a reforma de 2017 como a mais recente, a mais inovadora, a mais modernizadora é Arendt ao explicar na crise norte-americana da educação as soluções propostas como o apego das elites locais ao passado. Mas não se trata de um passado qualquer, mas um remoto tempo de glória, ligado ao arquétipo nacional do *páthos* do novo em que o sentido geral da educação progressista ao prometer a renovação diante do velho se torna aceitável. O “novo” é criação de alternativas para um presente em crise. Diante da crise olha-se para o passado glorioso dos fundadores da nação.

Arendt decifrou o problema ao estudar a história colonial norte-americana. O *páthos* do novo faria parte da história norte-americana uma vez que a educação parecia atacar o problema da diversidade étnica de maneira eficiente. Pela educação pretendia-se nivelar para todos os novos moradores o mundo comum. A educação teria um papel de estabilizar a convivência entre os emigrantes dos mais diversos lugares do mundo, com os mais diversos interesses. Assim, essa expectativa de nivelamento convivencial “só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes”⁵⁹, uma vez que “como para a maior parte dessas crianças o inglês não é a língua natal, mas tem que ser aprendida na escola, esta obviamente deve assumir fundações que, em uma nação-estado, seriam desempenhadas normalmente no lar”⁶⁰.

Acrescenta-se a isso o recorrente mito ou doutrina do destino manifesto, a crença típica do século XIX, mas que se mantinha tradicional entre as instituições norte-americanas na época da

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem, p. 192, grifo do autor.

⁵⁸ Ibidem, p. 195

⁵⁹ ARENDT. *A crise na educação*, p. 223.

⁶⁰ Ibidem.

crise na educação, no século XX. Trata-se de uma crença de que o povo norte-americano foi eleito por Deus para civilizar o continente a partir de três princípios: a virtude cívica do povo norte-americano e de suas instituições, incluídas, evidentemente, as escolas; a missão redentora e reconstrutora do Oeste; e o destino irresistível para conquistas, o dever de se expandir e levar seus valores para muito longe, com as bênçãos de Deus.

Para Arendt, o *páthos* do novo é a referência ao pressuposto destino manifesto, em que “os imigrantes, os recém-chegados, são para o país uma garantia de que isto representa uma nova ordem”⁶¹. Os imigrantes continuaram a buscar o território norte-americano como promessa de uma vida melhor. Destarte, conclui que o destino manifesto continua a operar no interior do governo e na mentalidade popular. Por isso, “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma ‘perfectibilidade ilimitada’”⁶², os quais “presumivelmente resultariam de qualquer maneira em uma atenção maior e em maior importância dadas aos recém-chegados por nascimento, isto é, as crianças”.

Courtine-Dénamy assinalou que o destino manifesto é, de certa forma, uma “noção de igualdade” norte-americana que ultrapassa a legislação, sendo caracterizada como uma “vontade política de um país que insiste em igualar ou apagar, tanto quanto possível, a diferença entre jovens e velhos, inteligentes ou não, ou seja, entre crianças e adultos, e particularmente, professores e alunos”⁶³.

Arendt vinculou a crise na educação ao espírito dos fundadores da nação norte-americana, em que a novidade é uma expressão da abertura para o novo, para a novidade, para o progresso. Por isso, ela acredita que o *páthos* do novo faz parte da tradição política norte-americana que se relaciona, a fortiori, ao pensamento pedagógico rousseauiano. A crise na educação norte-americana tem seu fundamento no espírito norte-americano progressista do destino manifesto, em que educar significa ampliar sua missão expansionista. Junte-se a isso que a educação tem uma missão política, pois pretende criar um mundo pelo governo das mentalidades de crianças e jovens recém-chegados ao mundo pelo nascimento, em que a escola se torna o novo mundo. Nesse sentido, Arendt afirma que a intromissão da política na educação norte-americana tem origem bastante antiga, mas deve seu desenvolvimento objetivo ao século XVIII com o pensamento pedagógico do pensador político suíço Jean-Jacques Rousseau.

O *páthos* do novo para Arendt tem uma forte conotação política e estabilizadora do mundo. Nesse sentido, Rousseau apresenta-se como o autor que influenciou a pedagogia norte-americana em sua crença de educação com o destino manifesto, ou seja, a escola tem o objetivo de dar formas novas à nação, reinventando-a progressivamente para manter as bênçãos divinas. A obra pedagógica que Arendt coloca em evidência para o estudo da crise é o livro *Emílio ou Da Educação*,

⁶¹ Ibidem, p. 224

⁶² Ibidem.

⁶³ COURTINE-DÉNAMY, Sylvie. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 160.

escrito por Rousseau em 1762⁶⁴. Esse ensaio pedagógico foi escrito em forma de romance na tentativa de esclarecer, em linhas gerais, os passos a serem seguidos, com o objetivo de fazer com que as crianças se tornassem bons adultos. Dito de outra forma: para que a criança, nascida com sua natureza bondosa, não se tornasse má, acabando por se corromper na vida social, era preciso indicar os melhores caminhos a seguir. A sociedade corrompida poderia corromper as crianças, e a escola deveria tomar o cuidado para que isso não acontecesse.

Por conta de uma procura pela origem da crise na educação norte-americana, Arendt mais uma vez retorna à tradição platônica. Ela questiona a tradição inaugurada por Platão em *A república* de tentar interferir na política pela educação ou de tornar a educação um instrumento para um novo mundo⁶⁵. Dessa maneira, ela critica a tradição platônica que reverberou em Rousseau e chegou aos Estados Unidos pelo *páthos* do novo em relação à utopia política, em que “parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos”⁶⁶. Denunciando a impossibilidade de criar um mundo diferente pela educação, Arendt afirma que esses pensadores de linhagem platônica tomam o novo como um *fait accompli*, algo já existente. Obviamente, esse novo mundo existe apenas como projeto para a geração seguinte. A questão é saber, a priori, se a geração que vai assumir o mundo comum vai agir como o ensinado, o que parece absurdo: prever o imprevisível, já que os singulares vão se tornar adultos e agentes no mundo comum.

Por isso, ela conclui que “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”⁶⁷. Um novo mundo pela educação só seria possível com “o banimento de todas as pessoas mais velhas do estado a ser fundado”⁶⁸. Isso seria uma violência sem precedentes (talvez tentada pelos campos de concentração e extermínio nos governos totalitários). Para Arendt, “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo”⁶⁹, de tal forma “que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo”⁷⁰.

No Brasil, a reforma do antigo para o “Novo Ensino Médio” parecia indicar uma vontade de ruptura com o passado. Abandonar o antigo e se abrir para a novidade. Contudo, como temos demonstrado, o desejo das elites nacionais de reformar o país depois do Golpe de 2016 – ou pelo menos apresentar propostas para tal finalidade – colocou a educação e os anos finais da Educação Básica como um corolário ou intenções iniciais do que viria ser o “Novo Brasil”. Diferentemente dos Estados Unidos em que o espírito reformador atrelou-se ao *páthos* do novo da tradição rousseauiana do destino manifesto, no Brasil não havendo como suscitar o espírito reformador de Paulo Freire por exemplo – combatido pela direita de maneira incessante – por conta de sua crítica

⁶⁴ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995.

⁶⁵ PLATÃO. *A república*. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

⁶⁶ ARENDT. *A crise na educação*, p. 225.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem.

social restou apenas a tentativa de convencer de que a crise exigia uma reforma. Crises velhas em pretensão novos arranjos. É que talvez o “o temperamento político” brasileiro seja bem diverso do norte-americano⁷¹. De qualquer forma, tanto lá quanto por aqui em dias atuais, o encorajamento de uma ilusão de que é possível criar um mundo, outro mundo a partir do que já existe, contando apenas com a preparação de crianças e jovens se fez realidade. Isso se deve àquela tradicional noção de progresso ilimitado da ciência, de progresso ilimitado da Pedagogia, a ciência da educação.

A crise norte-americana da educação assim como a brasileira fundamenta-se num otimismo ilusório de uma “plena consciência de um *continuum* histórico”⁷², em que as novidades apresentadas pelo mundo real – seja pelas novas tecnologias, seja pelo aperfeiçoamento do pensamento por suas novas criações e descobertas – dão a sensação de um constante ir além do que temos e do que somos, podendo edificar um novo mundo desde que haja coragem e destemor em relação ao futuro. Essa ilusão “possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional”⁷³.

Destarte, a crise teve origem em fatores universais e locais como a crise da tradição, da autoridade e do poder, e o *páthos* do novo, que “há cerca de vinte e cinco anos, derrubou completamente, como que de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem”⁷⁴. Por isso, a crise não deve ser tomada como o fim do mundo, antes, é no interior de seus fracassos explicativos que devemos circular para identificar suas origens, partindo do senso comum, “comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos”⁷⁵.

CONCLUSÃO: HAVERÁ UM SENTIDO GERAL DA CRISE NO BRASIL?

A crise na educação norte-americana da década de 1950 possibilitou a Hannah Arendt compreender ainda mais a ruptura das estruturas políticas modernas ensejada no totalitarismo. Algo se perdeu para sempre por conta da constante separação entre filosofia e política, processo iniciado com Platão e que chegou em seu limite de ruptura com o pensamento político de Karl Marx. Dessa maneira, “a glorificação da violência por Marx”⁷⁶ determinou teoricamente a decadência da tradição política ocidental, cujo capítulo factual foi fenômeno totalitário. Por isso, não se trata para Arendt apenas retratar e dimensionar a crise na educação, mas de registrá-la como fenômeno da cristalização da crise geral da tradição, da autoridade, do poder e da responsabilidade com o mundo comum. Apesar dos problemas que a crise na educação apresenta, apesar de ser um “sintoma de

⁷¹ Ibidem, p. 229.

⁷² Ibidem, p. 226.

⁷³ Ibidem, p. 226-227.

⁷⁴ Ibidem, p. 227.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem, p. 50.

um mal mais geral”⁷⁷, ela permite o movimento de compreensão acerca do mundo comum em que nos encontramos inseridos e precisamos entender se ainda há sentido de estar nele, agindo.

A crise política também afetou a educação no Brasil. Como visto anteriormente, o governo brasileiro de 1964 até os dias atuais busca reformar o Ensino Médio para atualizar seu formato com o argumento de adequação às novas demandas da população, alterando seu currículo a fim de modernizar a oferta de novos conteúdos que dialoguem com o tempo presente e rearranjando a estrutura escolar para a oferta de curso de tempo integral de forma integrada. Isso parece mais uma vez a criação de agitações superficiais na educação sem o ataque necessário do problema de fundo que é a manutenção da desigualdade social. Enquanto o Ensino Médio servir para ajustar o nível atual da desigualdade social – mais ou menos acesso ao Ensino Superior, mais ou menos preparação para o mundo do trabalho – de acordo com a necessidade governamental de demonstração de suas predileções ideológicas pouco se fará em torno de um funcionamento eficiente dos anos finais da Educação Básica nacional. O Ensino Médio brasileiro é espaço de lutas sociais por demarcação de poder econômico e tem como principal característica o constante silenciamento dos principais agentes, sejam estudantes, sejam professores. Reformas pensadas de cima para baixo.

Com Arendt é possível compreender que a escola não resolve por si mesma os problemas estruturais da economia ou da política norte-americanas, como por exemplo a situação caótica da aculturação dos estrangeiros e emigrantes e mesmo a questão da segregação racial herdada da escravidão. Aos adultos aptos para a ação instalados para além dos muros da escola cabe a responsabilidade pelo mundo e a tomada de decisões fundamentais para alterar a vida dos estudantes *antes* da escola. A escola é espaço de preparação para a ação no mundo a fim de estabelecer relações de ensaio para enfrentamentos dos problemas sociais, econômicos, políticos e raciais. Por si só a escola não é a instituição social privilegiada para produzir os efeitos que somente a ação dos adultos pode provocar, como por exemplo, manifestações públicas contra decisões governamentais, sejam elas judiciais ou legislativas. A escola é, assim, instituição social que dialoga com as decisões dos adultos já tomadas e em pleno funcionamento, baseadas na tradição, entendida em sentido amplo como valores e condutas ético-morais consagradas em forma de conteúdos curriculares.

Caberá aos jovens estudantes do Ensino Médio brasileiro reformarem seu próprio ensino? Qual a compreensão do mundo eles possuem para engendrar reformas nacionais de alta complexidade? Qual é então o papel da escola nas transformações sociais?

Arendt nos ajuda a entender que se trata de decisões que ultrapassam em muito os limites da sala de aula. A tradição – as escolhas realizadas além dos muros da escola – entra na escola através da mediação dos educadores que devem “com esse aspecto da crise moderna pois é de seu

⁷⁷ COURTINE-DÉNAMY. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*, p. 159

ofício servir como mediador entre o velho e novo”⁷⁸, de tal forma “que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”⁷⁹.

A escolha por metodologias ativas para apresentação dos conteúdos curriculares em sala de aula pelos professores tanto nos Estados Unidos dos anos 1950 quanto no Brasil a partir da reforma do Ensino Médio de 2017 demonstram como se escolhe o discurso da necessária modernização pedagógica sem atacar o problema fundamental que é político e econômico. Modernizar a sala de aula com novas práticas pedagógicas para fazer de conta que a reforma aconteceu, que a partir de um determinado momento algo de novo aconteceu. Agitações na superfície sem abalar a estrutura da educação nacional. Mudar a chave metodológica para afirmar a adesão à reforma é mais um sintoma da perda da autoridade da escola em mudar o mundo à sua volta.

Mais uma vez parece que Arendt tem razão. Mesmo que a escola tente se apresentar como protagonista da mudança social tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, mais ela tende a se afirmar e ser compreendida como epifenômeno das políticas governamentais reagindo superficialmente ou acatando totalmente seu papel estruturador da desigualdade sistêmica que é própria da natureza da sociedade capitalista. A escola não foge dessa natureza cujo sentido é manter as desigualdades sociais mais ou menos evidentes, mais ou menos em ataque direto. Enquanto desigualdade social operar na educação o Ensino Médio será espaço de lutas ideológicas que podem sinalizar um ataque rigoroso às desigualdades sociais via projeto de emancipação juvenil ou a limitação do acesso ao Ensino Superior como forma de manter os pobres em seu lugar costumeiro.

Como afirma Marshall, cabe ao Estado garantir ou não um espaço para a defesa de direitos importantes para a participação social através de uma escola em que se possa ou não garantir o direito a ter novos direitos⁸⁰. O atual governo garante que “o cenário do momento é de profunda heterogeneidade e desigualdade no processo e nos resultados de implementação das proposições do Novo Ensino Médio, ensejando o risco de aprofundamento das desigualdades educacionais já tão severas na sociedade brasileira”⁸¹. Por isso, “a análise desse cenário impulsionou o Ministério da Educação a promover, no início da gestão 2023-2026, uma análise dos principais elementos desafiantes do Novo Ensino Médio e da oportunidade de propor uma reestruturação profunda de sua configuração”⁸². Na proposta de avaliação e reestruturação do Ensino Médio (18ª reforma à vista) os assessores do MEC se dizem “conscientes de que esse processo precisa ser democrático, aberto e incluir estudantes, profissionais da educação, equipes técnicas das secretarias de educação, secretários/as de estado da educação, pesquisadores e toda a sociedade, submetemos à consulta pública este conjunto de proposições”⁸³.

⁷⁸ ARENDT. *Ibidem*, p. 243

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

⁸¹ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Ibidem*.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *Ibidem*.

Em resumo, podemos apresentar as proposições para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio do atual governo que se encontra em consulta pública:

I – Atualmente, a Lei determina um tempo de 5h por dia (ou 1000 horas por ano) como carga horária mínima do Ensino Médio. Progressivamente, deve-se alcançar o total de 4.200 horas, no mínimo;

II – A Formação Geral Básica, que é ofertada a todos os estudantes foi limitada a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio. Para as outras 1200 horas, o que se propõe é um conjunto flexível de disciplinas, compondo itinerários formativos por área de conhecimento. Pretende-se: estender o tempo destinado à formação geral básica dos estudantes, alcançando a proporção de, no mínimo, 70% do tempo destinado ao Ensino Médio de tempo parcial (2.100 horas); permitir arranjos específicos para a oferta de itinerários ligados à formação técnica e profissional que exijam, para certificação, uma carga horária superior a 900 horas;

III – A Lei 13.415/2017 definiu a obrigatoriedade de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. É preciso equalizar essa situação, de modo a: definir, à luz da BNCC, que a área curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá ser composta, no mínimo, pelos componentes curriculares de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, com oferta obrigatória no Ensino Médio; que a área curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, deverá ser composta, no mínimo, pelos componentes curriculares de Biologia, Química e Física; que a área curricular de Linguagens e suas Tecnologias deverá ser composta, no mínimo, pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física;

IV – A flexibilização curricular do ensino médio é uma proposta importante, presente no debate de gestão pública há algumas décadas. Assim, seria importante: estabelecer parâmetros mais detalhados para a proposição e inclusão das disciplinas eletivas no currículo do ensino médio; construir, de maneira colaborativa, em parceria com as redes estaduais, repositórios para o compartilhamento e aprendizagem cruzada em torno da flexibilização curricular;

V – No Brasil, a oferta da educação básica regular acontece, tradicionalmente, de forma presencial, mesmo quando se mobilizam algumas tecnologias de informação e comunicação. Assim, é importante: definir que a Formação Geral Básica - FGB deve ser feita exclusivamente na modalidade presencial;

VI – A oferta da educação técnica e profissional dentro do ensino médio traz importantes desafios. Seria importante: estabelecer parâmetros mais detalhados para a possibilidade de utilização do reconhecimento de notório saber como critério de alocação de profissional para docência no ensino médio, restringindo o dispositivo aos componentes curriculares afeitos à formação técnica e profissional;

VII – Estudantes do campo, quilombolas, indígenas, jovens ribeirinhos, jovens com deficiência e outros públicos não hegemônicos enfrentam o desafio de acessar e permanecer no ensino médio em condições de desigualdade estrutural. Desse modo, é importante: estabelecer orientações operacionais específicas para a oferta do ensino médio para juventudes do campo,

quilombolas, indígenas, ribeirinhas, com deficiência e outros públicos não-hegemônicos, de forma a assegurar equidade educacional nesta etapa da educação básica;

VIII – Parte das transformações propostas no Novo Ensino Médio dependem da melhoria substancial das condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas. Deve-se considerar: a definição de parâmetros mínimos de qualidade da infraestrutura física e pedagógica das escolas; a construção de uma política de investimentos articulada, unindo o governo federal e os governos estaduais, para melhorar os prédios escolares existentes e disponibilizar recursos pedagógicos e de tecnologia;

IX – Um ponto crucial é a formação inicial e continuada de professores e gestores educacionais. Assim, seria importante: reorganizar as regras que definem como devem ser os cursos de licenciatura para a formação de professores e gestores, nas faculdades de educação; orientar a formação dos professores nos cursos de licenciatura numa lógica interdisciplinar de modo convergente à organização do ensino médio por área de conhecimento; construir, a partir da articulação entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Estado da Educação e as Instituições de Ensino Superior, um programa de formação continuada especial para professores e gestores que atuam no ensino médio;

X – As transformações no Ensino Médio exigiram também uma reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Nesse sentido, é importante que: a Matriz de Avaliação do Enem seja organizada a partir do que está estabelecido na Base Nacional Comum Curricular para a Formação Geral Básica e habilidades essenciais para o sucesso na educação superior;

XI – Processos de avaliação institucional participativa da qualidade da oferta educativa são instrumentos bastante consistentes de melhoria contínua dos sistemas de ensino. Na perspectiva de apoiar o processo de melhoria contínua da oferta do ensino médio, seria interessante: disponibilizar a metodologia e “Indicadores de Qualidade da Educação – Ensino Médio” para uso dos sistemas de ensino e das escolas; oferecer formação para a utilização da metodologia, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação⁸⁴.

As propostas citadas anteriormente mostram que sem as pressões populares da sociedade civil contra ou a favor das constantes reformas brasileiras do Ensino Médio – do mundo-mundo para a escola ou quase-mundo – não é possível se estabelecer critérios mínimos para reduzir os impactos desigualdade social educacional. De crise em crise, de reforma em reforma, a política governamental em relação ao Ensino Médio demonstra claramente que se trata de negociar ou não avanços sociais via anos finais da Educação Básica.

Desde 1854 no Brasil é pela porta da escola onde entram as reformas – novas ou caducas, golpistas ou populares, de direita ou de esquerda –, até que se evidencie uma nova crise que precise reestruturar o sistema educacional.

⁸⁴ Ibidem.