

**O “NOVO ENSINO MÉDIO”: UMA ANÁLISE A PARTIR DO APORTE TEÓRICO
DE ANTONIO GRAMSCI**

THE “NEW HIGH SCHOOL EDUCATION”: NA ANALYSIS BASED ON THE
THEORETICAL SUPPORT OF ANTONIO GRAMSCI

LA “NUEVA EDUCACION SECUNDARIA”: UM ANALISIS A PARTIR DEL APOYO
TEORICO DE ANTONIO GRAMSCI

Nelma Bernardes Vieira¹ 0000-0002-0718-2818

José dos Santos Souza² 0000-0001-5433-0812

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)– Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil; nelma.vieira@ifrj.edu.br

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; jsantos@ufrj.br

RESUMO:

O artigo trata da proposição do “*Novo Ensino Médio*” no Brasil, a partir dos anos 1990, frente à crise orgânica do capital e a consequentes mudanças na política pública de formação humana. A análise toma como referência o aporte teórico gramsciano para explicar a natureza das mudanças recentes no Ensino Médio brasileiro. A partir de referências teóricas e metodológicas do materialismo histórico-dialético, foram analisados dispositivos legais, documentos governamentais e documentos de organismos multilaterais. A análise aponta que estas mudanças no Ensino Médio brasileiro consistem em uma contrarreforma burguesa. Tal contrarreforma renova a perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana no país em um contexto de consolidação do modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital em todo o mundo. Conclui que, na medida em que enxuga e flexibiliza o currículo e a gestão escolar, a contrarreforma do Ensino Médio atualiza a velha dualidade educacional do país.

Palavras-chave: neoliberalismo; política educacional; reformas educacionais; ensino médio; contrarreforma do ensino médio.

ABSTRACT:

The article deals with the proposition of the “New Secondary School” in Brazil, starting in the 1990s, in the face of the organic crisis of capital and the following changes in public policy for human training. The analysis takes Gramscian theoretical contribution as a reference to explain the nature of recent changes in Brazilian High School. Based on theoretical and methodological references of historical-dialectical materialism, legal provisions, government documents and documents from multilateral organizations were analyzed. The analysis points out that those changes in Brazilian High School consists of a bourgeois counter-reform. This counter-reform renews the pragmatic, immediate and interested perspective of human formation in the country in a context of consolidation of the lean and flexible development model of capital around the

world. It concludes that, to the extent that it makes the curriculum and school management more flexible and leaning, the high school counter-reform updates the country's old educational duality.

Keywords: neoliberalism; educational policies; educational reforms; high school; high school counter-reform.

RESUMEN:

El artículo trata de la propuesta de la “*Nueva Escuela Secundaria*” en Brasil, a partir de la década de 1990, frente a la crisis orgánica del capital y los consiguientes cambios en las políticas públicas de formación humana. El análisis toma como referencia la contribución teórica de Gramsci para explicar la naturaleza de los cambios recientes en la escuela secundaria brasileña. Con base en referentes teóricos y metodológicos del materialismo histórico-dialéctico, se analizaron disposiciones legales, documentos gubernamentales y documentos de organismos multilaterales. El análisis apunta que estos cambios en la Enseñanza Media Brasileña consisten en una contrarreforma burguesa. Esta contrarreforma renueva la perspectiva pragmática, inmediata e interesada de la formación humana en el país en el contexto de consolidación del modelo de desarrollo lean y flexible del capital en todo el mundo. Concluye que, en la medida en que reduce y flexibiliza el currículo y racionaliza la gestión escolar, la contrarreforma de la educación secundaria actualiza la vieja dualidad educativa del país.

Palabras clave: neoliberalismo; política educacional; reformas educativas; escuela secundaria; contrarreforma de la escuela secundaria.

Introdução

O presente artigo é parte da pesquisa de doutorado em andamento cujo projeto é intitulado “*Reação dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à contrarreforma do Ensino Médio*”. Neste artigo, delimitamos nossa análise às alterações na legislação educacional referentes ao Ensino Médio e à política curricular em confronto a documentos governamentais e documentos de organismos internacionais. Para isso, recorreremos à contribuição de Antonio Gramsci, um grande intelectual italiano, revolucionário, militante político e fundador do Partido Comunista Italiano, em 1921, do qual foi um de seus dirigentes. Em 1926, quando deputado eleito, foi preso pelo governo fascista de Mussolini. Durante a prisão, escreveu sobre diversos assuntos, em cadernos manuscritos, publicados após a sua morte, em 1937, conhecidos como a obra *Cadernos do Cárcere*. A investigação se trata de uma análise de documentos, de cunho explicativo, cuja análise se pauta no método materialista histórico-dialéctico.

O capitalismo avançou no final do século XX e o início do século XXI, trazendo em seu bojo transformações profundas e mazelas para toda a sociedade, em especial para os trabalhadores e trabalhadoras. A crise orgânica do capital, deflagrada desde o início dos anos 1970 em função do esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista, exigiu da burguesia, tanto nos países do capitalismo central, quanto nos países de capitalismo dependente,

a busca incessante por novas estratégias para a recomposição da sua taxa de lucros (SOUZA, 2021).

No Brasil, a recomposição burguesa fez com que, no campo estrutural, fosse realizada ampla reestruturação produtiva que acarretou o enxugamento e a flexibilização do trabalho e da produção, o desemprego estrutural, a desregulamentação das relações de produção e a intensificação da precariedade do trabalho (trabalho informal, trabalho intermitente, trabalho por plataforma digitais, *zero hour contract* etc.). No campo superestrutural, renovaram-se os mecanismos de mediação do conflito de classes, satanizou-se o paradigma do Estado de bem-estar social por intermédio da ideologia do Estado Mínimo, redefiniu-se a relação entre Estado e sociedade civil, reorientou-se o uso do fundo público em detrimento das demandas sociais da classe trabalhadora e em favor dos interesses do grande capital e promoveu-se ampla reforma administrativa de cunho gerencialista e com base na ideia de *accountability*, a pretexto de superar a velha burocracia do serviço público e implantar a suposta “*Nova Gestão Pública*”. Estas mudanças estruturais e superestruturais não pouparam nem a gestão educacional nem os processos de ensino e aprendizagem. Elas instituíram verdadeira ofensiva do capital no campo educacional com vistas a ajustar os sistemas de ensino às demandas de produtividade e competitividade das empresas em um contexto de mundialização do capital, enxugamento e flexibilização do trabalho e da produção nas empresas, de renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classes e de redefinição do papel do Estado (SOUZA, 2021).

A contrarreforma do Ensino Médio é uma destas ações do Bloco no Poder no campo educacional que compõem sua grande ofensiva em busca de regularidade das bases de acumulação de capital. Esta contrarreforma se pauta no enxugamento de conteúdos, na flexibilização curricular, na meritocracia, no individualismo e nas ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. Trata-se, enfim, não só da renovação da perspectiva pragmática, imediatista e interessada da formação da classe trabalhadora, mas do desmantelamento das conquistas acumuladas pela classe trabalhadora na luta por uma formação unitária, *omnilateral*, capaz de unificar dialeticamente teoria e prática, ciência e vida, trabalho e educação, que possibilite à classe trabalhadora tornar-se dirigente de si mesma e tomar as rédeas da própria vida e da transformação da sociedade, capaz de governar e de controlar quem governa (GRAMSCI, 2022).

As alterações no regime de acumulação, superando a forma rígida de produção, de modo a instituir regime de acumulação enxuto e flexível baseado no padrão toyotista de produção, modificou as perspectivas de formação do trabalhador/cidadão. Se no taylorismo-fordismo

exigia-se um trabalhador especialista, focado em uma única função, relativamente estável. No toyotismo, atualmente, exige-se um trabalhador/cidadão polivalente e não necessariamente especializado, polivalente e susceptível a mudanças constantes. Na mesma proporção, no modo de regulação social, as mudanças que levaram à satanização dos princípios keynesianos do Estado benfeitor em defesa de um suposto Estado mínimo, instituíram uma “*Nova Gestão Pública*” orientada pelos princípios da *accountability*, pela ideologia mercantil e pela promoção de parcerias do Estado com a iniciativa privada na gestão dos serviços públicos. Estas mudanças atingem os sistemas públicos de ensino básico, superior e profissional técnico e tecnológico. Isto explica as inúmeras reformas educacionais promovidas pelos diferentes governos comprometidos com os interesses do capital em recompor suas bases de acumulação de capital.

Se considerarmos que o capital é um sistema que realiza mediações de todas as funções na ordem produtiva da sociedade, perceberemos sua ação articulada e dominante em prol do desenvolvimento das bases de acumulação de capital. Assim, de forma totalizante, o capital é uma ordem de produção e reprodução social da vida material. Por isso é expansivo, de âmbito mundial e, nesse processo, destrói tudo que esteja a sua frente, a relação do homem com outro homem, as tecnologias e a natureza. Nesse movimento, seu sistema metabólico assume uma configuração cada vez mais complexa. Essa complexidade atingiu certo grau em que a própria concorrência intercapitalista determinou o surgimento do antivalor (OLIVEIRA, 1998), confirmando a tese da marxiana da queda tendencial das taxas de lucro e configurando uma crise orgânica que desestabiliza o próprio metabolismo social do capital.

É justamente a crise orgânica do capital que impõe à burguesia ações no sentido de conter e fazer recuar as conquistas da classe trabalhadora em um movimento de contrarreformas que instituem uma verdadeira ofensiva do capital sobre a classe trabalhadora. O sentido desta ofensiva é resgatar a regularidade das bases de acumulação de capital corroídas pela crise orgânica, ao mesmo tempo em que busca instituir uma nova regularidade social capaz de dar legitimidade ética e moral ao novo padrão de acumulação em substituição ao velho que se tornou obsoleto. Essa ofensiva burguesa comporta práticas que configuram um sistema de mediações que visa fazer tudo e todos se submeterem à lógica do capital e, com isso, “aprofunda e legítima a incompatibilidade entre a produção para o atendimento das necessidades humanas e as demandas de autorreprodução de si próprio, aumentando cada vez mais a competitividade, a precarização do trabalho e a degradação do meio ambiente” (SOUZA, 2004, p. 3).

Nesta perspectiva, a formação do cidadão-trabalhador precisa de uma contrarreforma, devido ao rebaixamento do país na divisão internacional do trabalho. A demanda por cidadãos-

trabalhadores com alta qualificação diminuiu, principalmente, com o processo de desindustrialização e a ampliação do setor de serviços. O projeto neoliberal para a educação pública brasileira pautada pelos organismos supranacionais¹constituem, conforme apontam Mello e Rodrigues (2022, p.3), na “privatização, desregulamentação e desnacionalização da educação”.

A contrarreforma do Ensino Médio visa dar a classe trabalhadora novo conformismo social para que seus sujeitos construam seus projetos de vida pautados nas ideologias propagadas pelo neoliberalismo, sob a mediação da Terceira Via. As ideologias propagadas incutem na cabeça dos sujeitos sociais a ideia de que basta esforçarem-se, tornarem-se empreendedores de si mesmo, que serão capazes de mudar suas vidas, garantindo sua empregabilidade em uma sociedade supostamente sustentável. Assim, ocorre a reformulação da sociabilidade e uma nova configuração da luta de classes. Desloca-se “o foco da transmissão e construção de conhecimentos humanos para a atuação na mediação da precariedade da existência humana. Esta precariedade precisa ser mediada pela educação socioemocional” (FIGUEIREDO, 2022, p.3).

O processo de estruturação do “*Novo Ensino Médio*” no Brasil: entre consensos e coerção

O debate sobre a atual contrarreforma do Ensino Médio surgiu em 2012, com a iniciativa do deputado federal Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT), que propôs a criação da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Esta comissão teve como relator o deputado federal Wilson Filho (PTB). A proposta do Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013 (BRASIL, 2013), consistiu no ensino em tempo integral, na carga horária mínima anual de mil e quatrocentas horas, no Ensino Médio e na reorganização do currículo do Ensino Médio por áreas do conhecimento.

A proposta causou estranhamento, pois em 30 de janeiro de 2012, foi publicada *As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, que entre outras coisas, reestruturou o Ensino Médio e buscou a integração e articulação dos conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada. Dessa forma, preconizou que o currículo do Ensino Médio teria uma base nacional comum e uma parte diversificada que devem formar um todo integrado.

¹ Organismos supranacionais são intelectuais coletivos, com o papel de estabelecer políticas e tomadas de decisões em prol dos interesses do capital tanto no âmbito local, regional, nacional e internacional.

O currículo devia ser organizado em áreas de conhecimento, sendo: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas. Houve disputas em diversas frações da sociedade devido ao PL 6.640(BRASIL,2013). De acordo com Machado (2015, p. 99),

Vários órgãos sindicais como a APP – O sindicato do Paraná e grupos de pesquisa em Universidades manifestaram-se contra e tentaram retirar o projeto de pauta. Um desses exemplos foi o manifesto do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) cuja oposição se dá nas seguintes esferas: da proposta ser elaborada à revelia daqueles que compõem o cenário educacional; da proposição banalizar a socialização dos conhecimentos referenciados na forma de disciplinas organizadas; na tentativa de esconder o problema da falta de docentes com formação específica; no ENEM como componente curricular; da educação profissional em parceria com empresas privadas, o que prevê transferência de recursos públicos; e por fim, nem por isso, menos relevante a crítica quanto à restrição de matrículas de jovens menores de 18 anos no Ensino Médio noturno.

O PL nº 6.840 (BRASIL, 2013) teve apoio de diversos aparelhos privados de hegemonia, dentre eles: o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) cujas reuniões aconteceram por meio de seminários e audiências públicas. O PL foi arquivado em março de 2015. Vale a pena questionarmos: por que o projeto de lei foi arquivado e logo após o impeachment, Michel Temer, via Medida Provisória, trouxe com pouquíssimas diferenças a mesma proposta para o Ensino Médio? Uma possível resposta para esta questão foi o esgotamento da aliança de governabilidade firmada entre o governo petista e o grande empresariado.

O capital buscou com as mudanças na legislação educacional, principalmente, com a inserção dos eixos formativos, acelerar a profissionalização dos jovens da classe trabalhadora. A Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) aponta que o conteúdo do Ensino Médio será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que só ficou pronta, um ano, após a promulgação da lei. Um dos motivos propagados pelo governo Temer em relação às mudanças realizadas no Ensino Médio foi de que havia disciplinas demais e os conteúdos não são contextualizados com a realidade dos alunos.

Os conteúdos que contemplam à BNCC (BRASIL, 2018) são divididos em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas. As disciplinas de arte, filosofia, sociologia e educação física foram transformadas em estudos e práticas, mas a lei não definiu como isso será realizado. Houve o retorno da desarticulação do Ensino Médio com à Educação Profissional, a legislação trouxe essa modalidade como um dos eixos formativos,

desarticulado com a BNCC (BRASIL, 2018). Desse modo, há a distinção entre teoria e prática. Separam-se os dois momentos no processo educativo.

Em relação à carga horária, a nova legislação estabeleceu 1400 horas, antes o Ensino Médio deveria ser ministrado em 2400 horas divididas em três anos com pelo menos 200 dias letivos por ano. A legislação definiu que deveria ter uma Base Nacional Comum Curricular e uma parte diversificada, observando as características locais e regionais. A alteração na legislação define o máximo de 1.400 horas, mas não explicita a quantidade de horas mínimas.

As duas disciplinas ofertadas nos três anos são língua portuguesa e matemática. O inglês se torna a língua estrangeira obrigatória, mas esta alteração demonstra que a legislação está na contramão de uma formação integral para os estudantes. Então, agora o Ensino Médio pode ser ofertado em cinco eixos formativos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e educação profissional). O discurso utilizado na divulgação da nova Lei foi que o aluno escolha uma das áreas para concentrar seus estudos. O texto normativo menciona que fica a cargo dos sistemas de ensino qual itinerário será ofertado, pois depende dos seus recursos (humanos, físicos, materiais).

A legislação explicita que para se cumprir o currículo do Ensino Médio utilizando a BNCC (BRASIL, 2018) e os itinerários formativos, os sistemas de ensino podem realizar diferentes arranjos curriculares, dependendo do contexto local e das suas possibilidades. Dessa forma, os sistemas de ensino podem realizar convênios com instituições de educação à distância, organizar o Ensino Médio em módulos, adotar o sistema de créditos com terminalidade específica, isso significa, o retorno da pedagogia das competências.

Deste modo, a nova legislação retoma a certificação intermediária, objetiva-se na comprovação de que o aluno tem determinadas habilidades e competências para a inserção no mundo do trabalho de uma forma aligeirada. Essa medida não beneficia os filhos da classe trabalhadora, pois a legislação possibilita que o itinerário de formação técnica e profissional seja ofertado em cursos curtos de qualificação profissional e não apenas na forma de um curso técnico estruturado. O pensador italiano nos ajuda na compreensão da contrarreforma do Ensino Médio e o perigo da certificação intermediária, que na sua concepção consiste em uma “profissionalização artificial precoce”.

O “*Novo Ensino Médio*” à luz de outras categorias gramscianas

Para a análise da categoria da contrarreforma e relacioná-la ao “*Novo Ensino Médio*” no Brasil é importante compreendermos que, para Gramsci (2020; 2002), a contrarreforma é

um conjunto de ações da classe dominante no intuito de acabar com os avanços democráticos realizados pela classe trabalhadora. Neste sentido, a estratégia utilizada pela burguesia é a meritocracia e o individualismo que encontram respaldo no discurso pós-moderno de que não há lutas de classe, mas diferenças sociais, pluralidades. Assim, reforça-se a ideia de que a sociedade é um coletivo de indivíduos que devem, de forma particular e não coletiva, lutar pelos seus objetivos materiais e imateriais na vida de forma harmoniosa, respeitando as diferenças e pluralidades.

Gramsci sistematiza a categoria “contrarreforma” para explicar como a burguesia se utiliza de diversos recursos para restaurar velhos instrumentos regulatórios, sempre em condições renovadas, mas com o objetivo claro de bloquear e, ao mesmo tempo, desmontar qualquer conquista da classe trabalhadora, de modo a conservar o velho sob condições renovadas. Isto explicaria as mudanças realizadas na legislação educacional brasileira no que tange ao Ensino Médio: são contrarreformas, pois retiram conteúdos, ludibriam os jovens da classe trabalhadora em relação à possibilidade de escolha de seus itinerários formativos. Esta contrarreforma os engana em relação à certificação intermediária, possibilitando o acesso mais rápido ao mercado de trabalho, quando o regime de acumulação enxuta e flexível elimina empregos, desregulamenta as relações de produção e não prevê mecanismos nem disposição para gerar empregos. Retira-se dos jovens da classe trabalhadora o sentimento de pertencimento e de experiências de participação coletiva. A contrarreforma do Ensino Médio se caracteriza “como uma pura e simples ‘restauração’, diferentemente do que faz no caso da revolução passiva, quando fala em ‘revolução-restauração’. Apesar disso, porém, ele admite que há, até mesmo nesse caso, uma ‘combinação entre o velho e o novo’”, (COUTINHO, 2001, p. 35). Nesta perspectiva, “podemos considerar a contrarreforma um tipo de restauração acionada pela burguesia justamente para romper qualquer possibilidade de atendimento às demandas da classe trabalhadora organizada” (SOUZA, 2022, p. 2).

Para atingir as mudanças na política educacional, são realizadas parcerias entre o Estado brasileiro e os organismos supranacionais, assim como entre o Estado e o empresariado organizado em seus aparelhos privados de hegemonia, tal como o movimento *Todos pela Educação*, a Fundação Lemann, a Fundação Itaú, a Fundação Unibanco, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, entre outros.

O “*Novo Ensino Médio*” tem o papel de fazer avançar a automação na Educação Básica, via educação à distância e utilização de recursos tecnológicos de comunicação e informação, assim como tem também o papel de redefinir a formação docente e a gestão das escolas, mas

não diretamente pelo poder público, mas por meio de parcerias com empresas privadas. Nestas condições, a contrarreforma atualiza as estratégias do capital para conservar o monopólio do conhecimento. Observe-se que “a luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (DUARTE, 2015, p. 154). Não é por acaso que a burguesia tenta impedir que a classe trabalhadora tenha acesso aos conhecimentos que lhe possibilitem enxergar a si como classe social e, dessa forma, organize-se para superar a sociabilidade do capital. Para a classe trabalhadora, a única com potencialmente revolucionária, é ofertada uma formação pragmática, imediatista e interessada, condicionada pela perspectiva da valorização do capital e não do desenvolvimento humano.

Nos seus escritos do cárcere, Gramsci se debruçou sobre a educação e a escola ao analisar a realidade italiana, na década de 1930. Nesta ocasião, denunciou a dualidade educacional, isto é, a existência de um modelo de escola para formar os dirigentes e outro para formar os subalternos. As análises de Gramsci acerca da particularidade da educação na Itália nos anos 1930 nos ajudam na compreensão da realidade educacional brasileira. O pensador italiano fez uma crítica da escola tradicional e da escola nova. Para ele, a escola soviética se aproxima do que deveria ser a escola ideal para a classe trabalhadora, pois esta tinha como proposta a unidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, tendo superado a dualidade estrutural da educação da sociedade de classes.

Na visão de Gramsci, a classe trabalhadora tem direito à formação ampla e densa. Ela precisa dispor do mesmo tempo que a classe dominante tem para construção do seu saber. Ela precisa ter o desenvolvimento de todas as suas potencialidades que lhe possibilite ter diante de si diversas escolhas. Uma escola “*desinteressada*” que amplie a visão dos jovens e os desenvolva para uma vida plena. Na sua concepção, a escola é o local da formação dos variados tipos de intelectuais. Mas, para o autor, a escola deve ser única, de caráter humanista e destina-se a desenvolver em cada sujeito uma cultura geral e deve educar estes sujeitos para a vida, seja no aspecto produtivo, seja no aspecto científico e tecnológico, filosófico, artístico e cultural, de modo a unificar a formação para o trabalho, para a cultura e para a ciência e tecnologia. Ele acreditava na educação, pois entendia que tudo e todos podem ser transformados, por meio da educação e da cultura. À propósito, Nosella (2016, p. 48) explica que cultura para Gramsci é algo muito diferente do que o senso comum concebe hoje, pois significa organização e disciplina do próprio eu interior.

A classe dominante busca o tempo todo obter a direção moral e intelectual de toda a sociedade, não apenas no campo econômico-político, mas também no campo do pensamento e

da cultura. Considerando que a hegemonia é a capacidade de uma classe garantir a manutenção do consenso na sociedade, a classe dominante busca mediar o conflito de classes a favor de seus interesses de valorização de capital e de dominação política. Neste intuito, por meio de uma pedagogia política, a classe dominante busca a todo o tempo conservar os valores éticos e morais que dão legitimidade a sua dominação econômica e política por meio de uma base social concreta que mantém o consenso em torno da concepção de mundo burguesa como a forma de os indivíduos sociais verem o mundo e orientar suas vidas. Mesmo quando este consenso não é conquistado pela mediação persuasiva, o Estado e seus aparelhos repressivos garantem, por meio da coerção, a manutenção da ordem burguesa, conforme apontam Mello e Rodrigues (2022, p. 4): o Estado atua “como guardião dos contratos e da ordem estabelecida”. Assim, a hegemonia burguesa se mantém por meio da mediação do consenso e da coerção, sendo que uma e outra se complementam dialeticamente.

Os intelectuais foi outro assunto escolhido por Gramsci para se debruçar no período do cárcere. Ele fazia distinção entre intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos. Os primeiros concentravam sua atuação no conhecimento para si mesmo e para poucos. O conhecimento era visto de forma elitizada. Já os intelectuais orgânicos buscavam na sua forma de atuação intelectual possibilitar a ascensão ao conhecimento histórico científico para a manutenção de determinada hegemonia ou contra-hegemonia. Assim, quando são intelectuais orgânicos do capital, agem para que a classe dominante tenha conhecimentos suficientes para manter sua hegemonia na sociedade civil e garanta o consentimento ativo da classe subalterna. Já os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora agem para que esta classe tenha acesso aos conhecimentos que lhes possibilite enxergar a si como classe e se organizarem coletivamente para a superação da ordem de produção e reprodução social da vida material que a oprime, em um movimento contra-hegemônico em busca de novo Bloco Histórico.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não ocorre de forma direta. Pelo contrário, precisa de intermediários presente em todo o tecido social. Esta relação é “mediatizada” por todo o tecido presente na superestrutura. Os intelectuais, na visão de Gramsci, são os “funcionários”, que tem a função de mediar o mundo da produção com a superestrutura (GRAMSCI, 2022, p.21).

Para o autor italiano, a construção de um novo Bloco Histórico depende do fortalecimento dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora (sindicatos, partidos políticos revolucionários, grêmios estudantis e jornais independentes). Mas para que isso aconteça a classe trabalhadora precisa de formação que lhe proporcione a unificação da

teoria e da prática de modo refletido, consciente, algo que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvido pelas escolas podem desenvolver se trabalharem numa perspectiva pedagógica que unifique ciência e vida, trabalho e educação em um movimento indissociável.

Na interpretação do autor, a escola tem dupla função, numa perspectiva dialética: a escola tem potencial de conservar a ordem de produção e reprodução social da vida material capitalista, mas também tem potencial de construção da contra-hegemonia necessária para superá-la. Em suas análises sobre hegemonia, Gramsci compreende que a burguesia recorre aos aparelhos privados de hegemonia para manter sua dominação, dentre elas a escola, um aparelho privado de hegemonia por excelência, seja ela pública ou privada.

A escola só pode se tornar emancipatória quando tem como projeto pedagógico a destruição do Bloco Histórico dominante. Para isso, precisa se aliar a outras instituições da sociedade civil e se tornar emancipatória de fato e contribuir para a construção do consenso na sociedade civil em torno de sua própria concepção de mundo, antagônica a da classe dominante. Portanto, um movimento em direção à eliminação da divisão do trabalho, das classes sociais e das desigualdades sociais e econômicas.

No Brasil, as políticas educacionais traçadas pelo Estado e pelo empresariado agem no campo superestrutural, mas visam o campo estrutural. O objetivo da contrarreforma do Ensino Médio é garantir a reprodução ampliada do capital, as relações de trabalho pautadas na precariedade, na incerteza e na volatilidade. Gramsci compreendeu a escola como espaço político, ou seja, não é um espaço neutro. Para ele a escola é um campo de disputa que pode se constituir em espaço estratégico de oferta de oportunidades de construção de conhecimento para além do senso comum que permita a classe trabalhadora reconhecer-se e compreender seu sentido histórico, instrumentalizando-se para transformar-se enquanto ser humano, sujeito histórico e, ao mesmo tempo, transformar o mundo.

Na perspectiva gramsciana, a formação da classe trabalhadora hoje deveria proporcionar a reflexão crítica não só do conhecimento científico e tecnológico, mas da mundialização do capital, do neoliberalismo, assim como também dos limites do pensamento pós-moderno para superar a fragmentação do conhecimento e para garantir a perspectiva epistêmica de totalidade no processo de compreensão de si e do mundo. A perspectiva educacional de Gramsci, portanto, se contrapõe veementemente à perspectiva da pós-verdade, que consiste cada vez mais em uma “estratégia de difusão de conteúdos e informações rasas” produzidas de forma industrial, que beneficia apenas frações da burguesia, conforme analisa Casimiro (2020, p. 23).

Gramsci, na construção do binômio desinteresse/interesse, explicou que as escolas desinteressadas são escolas de rigor científico e de ampla cultura geral que possibilitam aos sujeitos uma formação para ocuparem as funções de direção da sociedade. O termo *desinteressado* para ele é amplo, pois quando aplicado aos interesses históricos da classe trabalhadora, pressupõe o zelo pela coletividade. Assim, Gramsci dá sentido à *escola desinteressada do trabalho* que é se contrapõe à escola enxuta e flexível que a contrarreforma burguesa nos impõe hoje. Esta *escola desinteressada do trabalho* é aquela que possibilita a classe trabalhadora “adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter”. É aquela que não obriga nem determina os sujeitos a se moverem como se fossem “um trem com estação marcada” (GRAMSCI, 1976, p. 101). É, portanto, o oposto do “*Novo Ensino Médio*”.

Por outro lado, as escolas interessadas são aquelas que possibilitam os sujeitos assumirem funções de execução do trabalho e de aplicação da técnica. A contrarreforma do Ensino Médio se propõe a preparar os jovens da classe trabalhadora para a execução do trabalho simples na contemporaneidade, tendo como foco principal prepará-los para um projeto de vida que lhes conduza à naturalização da precariedade do trabalho e da vida social a partir de assimilação de ideologias disfarçadas como “conhecimentos socioemocionais” que lhes conduzem à conformação em uma sociedade volátil, incerta, precária e sem emprego formal.

A contrarreforma do Ensino Médio faz parte de um contexto mundial de reformas educacionais estimuladas pelos organismos supranacionais, desde a década de 1990, e aprofundadas nas duas últimas décadas. Elencamos algumas dimensões nas quais a contrarreforma incide: o currículo; a organização do ensino; o tempo de escolarização, o espaço escolar e a gestão da escola.

Gramsci se preocupou com “a mecanização do trabalhador” realizada de forma brutal por meio da coerção externa de uma classe sobre a outra. A atual contrarreforma é tão danosa, que ela se torna uma preparação de sujeitos alienados da sua condição de trabalhador precarizado, devido à ideologia do empreendedorismo. Nas palavras de Neves (2002, p. 172-173), as políticas educacionais neoliberais buscam:

[...] difundir e sedimentar entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial. O que significa educar a classe trabalhadora para aceitar como natural a perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégias de sobrevivência social.

Deste modo, o Brasil coloca em prática o quinto pilar da educação “*aprender a empreender*”, sugerido pela UNESCO. Este pilar visa aprimorar as aptidões individuais para conviver com naturalidade nos momentos de diminuição de postos de trabalhos formais. O desemprego estrutural faz com que o Estado, os aparelhos privados de hegemonia da burguesia e os organismos supranacionais defendam e propaguem ideologias como o empreendedorismo, a empregabilidade e a sustentabilidade na formação da classe trabalhadora. Assim, nos documentos normativos da educação estão presentes a ideologia do “*aprender a empreender e do aprendizado ao longo da vida*”, conforme apontam Macedo e Souza (2021, p. 105).

Para Gramsci, a *escola desinteressada do trabalho* ou escola unitária consiste em uma escola que educa tanto para as atividades intelectuais quanto para manuais, orienta os estudantes de forma ampla, não direcionando para uma área predeterminada. A organização desta escola deveria ser realizada “em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc.” (GRAMSCI, 2022, p.39).

O pensador italiano acreditava na construção da autonomia dos sujeitos e não na organização das disciplinas de forma fragmentada e mecânica. Os desavisados no Brasil podem acreditar que o “*Novo Ensino Médio*” significa um avanço neste aspecto, mas não é, pois ele defendia uma preparação anterior para se construir a autonomia dos estudantes, o que obviamente não foi realizado no Brasil.

Para Gramsci, o Liceu (Ensino Médio no Brasil) não prepara o estudante para autonomia que a Universidade proporciona, cobra-se a memorização e enquanto na Universidade cobra a autonomia e a liberdade de criação e de pensamento. Ele propõe que a última etapa da Educação Básica deva ser diferenciada, para proporcionar aos estudantes uma formação mais autônoma.

Em relação ao orçamento, defendia que o Estado ampliasse os recursos do Ministério da Educação para a manutenção dos estudantes no espaço escolar. Ele enfatizava que “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2022, p. 37). Aqui, um ponto importante para a compreensão da contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, pois a formação das novas gerações está sendo nas escolas públicas, com dinheiro público, mas com gestão privada.

Outro ponto importante na pedagogia gramsciana consiste em não se ofertar aos jovens uma formação profissional, antes dos 16 anos. Na sua concepção de formação humana, o trabalho se torna o princípio educativo universal, tanto na fase da formação desinteressada do trabalho (escola unitária) quanto na formação especializada (escola profissional) (NOSELLA, 2016, p.179).

Considerações finais

O “*Novo Ensino Médio*”, com a flexibilização curricular, amplia as desigualdades e a dualidade educacional existentes. As mudanças na legislação educacional são estratégias da burguesia, devido à divisão internacional do trabalho e ao novo rebaixamento imposto ao país pelos organismos supranacionais. A formação interessada proposta pela burguesia para a classe trabalhadora prevê a resiliência e o conformismo dos sujeitos sociais.

O esvaziamento dos conteúdos, a mudança no formato do Ensino Médio, significa para a classe trabalhadora “pérolas falsas”, por constituir uma formação sem criticidade, sem acesso aos conhecimentos que permitam dar prosseguimento aos estudos e, ao mesmo tempo, significam a formação desqualificada até para o trabalho simples.

Nesta perspectiva, o único caminho que resta para a classe trabalhadora é a luta pela escola pública, financiada e com gestão pública. Uma escola que permita a esta classe o acesso aos conhecimentos que tornem seus filhos/filhas homens/mulheres inteiros, cidadãos-trabalhadores capazes de se tornarem dirigentes de si mesmo e da sociedade. A contrarreforma do Ensino Médio que está posta colabora na construção de “homens pela metade”, conforme aponta Gramsci, “pequenos monstros”, sujeitos que serão moldados para construir seus projetos de vida no individualismo, na meritocracia, incapazes de dialogar e construir coletivamente uma nova sociabilidade. Resistir a esta contrarreforma é preciso, construir um novo modelo de Ensino Médio que atenda a classe trabalhadora se faz urgente. Para isto, é imprescindível a revogação da Lei nº 13.415/2017. Não basta a mera reparação de pontos específicos dela, é preciso superá-la e reabrir o debate sobre um ensino médio que seja novo de fato, não um “*Novo Ensino Médio*” que renova apenas as bases de manutenção do velho.

Referências

- ALVES, Giovani. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Editora Práxis, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e de 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Lei nº de trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 28/04/2022.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. **Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado. Brasília, DF: 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840%2F2013. Acesso em 30/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03/05/2019.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A hegemonia da pequena política.** In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy e RIZEK, Cibele (org.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira.* - São Paulo: Boitempo, 2010. -(Estado de Sítio) ISBN 978-85-7559-164-2

DUARTE, Newton. **Lutas de classes, educação e revolução.** In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Organismos internacionais, gerencialismo e contrarreforma educacional brasileira. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, vol.7, nº 12, 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 1.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 5.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. Homens ou máquinas? In: GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos Volume 1.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

MACEDO, Jussara Marques de. Competências digitais na formação para o trabalho docente: atalhos para a formação enxuta e flexível. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques (org.) *Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional.* Curitiba: CRV, 2021.

MACEDO, Paula; SOUZA, José dos Santos. **Aprender a empreender: pilar mais recente da educação profissional e tecnológica.** In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques (org.) Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional. Curitiba: CRV, 2021.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. O novo Estado brasileiro e as políticas públicas para o Ensino Médio: uma análise do projeto de Lei nº 6840/2013. **REVASF**, Petrolina, PE, vol.5, n.9, p. 89-105, dez. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MELLO, Miriam Morelli Lima de; RODRIGUES, Viviane de Souza. Ensino Médio no Brasil: reordenamento federal e estadual. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol.7, nº 12, 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI.** In: Democracia e Construção do público no pensamento educacional brasileiro. FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. *"O Surgimento do Anti-valor"*. **Novos Estudos – CEBRAP**, Rio de Janeiro, Nº 22, pp. 8-28, 1988.

SEMERARO, Giovanni. O golpe de 2016, o contexto Latino-Americano e as lutas sociais. **Práxis e Hegemonia Popular**. v.4, n.4, p. 32-42, jan., jul., 2019.

SOUZA, José dos Santos. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Trabalho Necessário**, V.18, nº 36, p. 320-342, mai.-ago./2020 ISSN: 1808-799X. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i36.42812>

SOUZA, José dos Santos. Fundamentos sócio-históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (org.). **Crise do Capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional.** Curitiba: Editora CRV, 2021.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 13, no 22, p. 1-15, jul-dez/2004.

SOBRE OS AUTORES

Nelma Bernardes Vieira. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). Integra a Rede Universitas-BR. Associada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Pedagoga no campus Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Pedagoga voluntária no Pré-Vestibular Cidadão/Movimento Ética na Política. Contribuição de autoria: coleta e análise dos dados, escrita do artigo. <https://lattes.cnpq.br/7657502692515714>

José dos Santos Souza. Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio de pós-doutoramento em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) e Coordena o Curso de Especialização em Gestão Educacional e lidera o Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). É editor da RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade. Contribuição de autoria: análise dos dados, escrita do artigo. <https://lattes.cnpq.br/4662172593965744>

Como citar este artigo

VIEIRA, Nelma Bernardes; SOUZA, José dos Santos. O “novo ensino médio”: uma análise a partir do aporte teórico de Antonio Gramsci. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 02, e12195, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12195>