



## GRAMSCI, CONTRAREFORMA DO ENSINO MÉDIO E (DE) FORMAÇÃO HUMANA<sup>1</sup>

Douglas Cristian Ferrari de Mello<sup>2</sup>

Eliesér Toretta Zen<sup>3</sup>

Antonio Donizetti Sgarbi<sup>4</sup>

### Resumo

Examina-se, a BNCC e o “novo” Ensino Médio, a partir das categorias teóricas, escola unitária, tradutibilidade e formação humana omnilateral de Antonio Gramsci. Utilizou-se a pesquisa documental de algumas obras de Gramsci, entre elas, os Cadernos do Cárcere 12 (vol.2), 13 (vol.3) e 22 (vol.4). Os resultados evidenciaram que a BNCC e o “novo” ensino médio representam um projeto mutilador dos estudantes conformando-os à lógica destrutiva do capitalismo. Conclui-se pela revogação da contrarreforma do ensino médio e a defesa da formação humana integral.

**Palavras-chaves:** BNCC; “Novo” ensino médio; Antonio Gramsci; Formação humana omnilateral.

## GRAMSCI, CONTRARREFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y (DE)FORMACIÓN HUMANA

### Resumen

Se examina, la Base Nacional Curricular Común (BNCC) y la “nueva” Enseñanza Media, a partir de las categorías teóricas, escuela unitaria, traducibilidad y formación humana omnilateral de Antonio Gramsci. Se recurrió a la investigación documental de algunas obras de Gramsci, entre estas, los Cuadernos de la Cárcel 12 (vol.2), 13 (vol.3) y 22 (vol.4). Los resultados evidenciaron que la BNCC y la “nueva” Educación Secundaria representan un proyecto mutilador de los estudiantes alineándolos a la lógica destructiva del capitalismo. Se

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 01/08/2023. Avaliação em 01/03/2024. Aprovado em 30/04/2024. Publicado em 13/06/2024.

<sup>2</sup> Doutor em educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. Possui graduação em pedagogia (2017) pela Uniube e em história (2003) pela Ufes, especialização (2004) e mestrado (2007) em História pela Ufes. Foi professor da Prefeitura Municipal de Vila Velha de 2004 a 2017. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2761-0477> E-mail: [dochris.ferrari@gmail.com](mailto:dochris.ferrari@gmail.com)

<sup>3</sup> Pós-doutorando em Educação pelo Programa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4705-1636> E-mail: [elieserzen@hotmail.com](mailto:elieserzen@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutor em Educação (História e Filosofia da Educação) pela PUC/SP, professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com lotação no Curso de Pedagogia - Ifes Campus Vila Velha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2955-3939> E-mail: [sgarbi.ad@gmail.com](mailto:sgarbi.ad@gmail.com)

concluye por la revocación de la contrarreforma de la enseñanza media y la defensa de la formación humana integral.

**Palabras clave:** BNCC; “Nueva” enseñanza media; Antonio Gramsci; Formación humana omnilateral.

## **GRAMSCI, COUNTER-REFORM OF HIGH SCHOOL AND HUMAN (DE)FORMATION**

### **Abstract**

The BNCC and the “new” high school are examined, from the theoretical categories, unitary school, translatability and omnilateral human formation of Antonio Gramsci. Documentary research of some of Gramsci’s Works was used, including *Cadernos do Cárcere* 12 (vol. 2), 13 (vol. 3) and 22 (vol.4). The results showed that the BNCC and the “new” high school represent a mutilating Project for students, conforming them to a destructive logic of capitalism. It concludes by repealing the high school counter-reform and defending the integral human formation.

**Keywords:** BNCC; “New” high school; Antonio Gramsci; Omnilateral human formation.

### **Introdução**

Vivemos tempos difíceis, mas não impossíveis. Tempos do avanço fascista que mistura posições ultra neoliberais com conservadorismo. Movimento que chega à educação brasileira, entre outras formas, pela imposição da Base Nacional Comum Curricular e do velho “novo” ensino médio, a qual chamamos de contrarreforma. Nesse sentido, o que nos move nesse artigo é o seguinte problema: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do “novo” ensino médio (NEM) promovem a (de)formação humana do estudante?

Partimos da hipótese de que a reforma do ensino médio se apresenta como uma contrarreforma à proposta de formação humana omnilateral defendida por Antonio Gramsci. Para sustentar tal argumento nos apoiamos na teoria gramsciana, especialmente nas categorias de formação humana omnilateral, escola unitária e tradutibilidade. Defendemos uma formação humana integral, ou seja, com acesso a arte, a filosofia e ao conhecimento científico construído pela humanidade. Seguindo esse prisma, só tem uma forma de se construir outra proposta é começar pela luta por sua revogação, como estão fazendo os movimentos sociais desde o início do ano de 2023.

Por isso, objetivamos não só tecer críticas a BNCC e ao NEM, como também apresentar outra proposta educativa, que se fundamenta na formação humana integral, na escola unitária e nos parâmetros apresentados nos escritos do pensador Antonio Gramsci. Para alcançar tal intento, partimos da metodologia da análise documental de textos à luz da teoria gramsciana. O método documental de pesquisa tem como ponto de partida três importantes aspectos: “[...] a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise [...]” (GODOY, 1995, p.23).

A pesquisa documental, por sua vez, “[...] representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas [...]” (GODOY, 1995), pois, geralmente, os documentos carregam a imagem de serem considerados fontes de dados importantes. Diante do exposto, esse artigo está dividido em três partes, além da introdução e da conclusão. Na primeira parte, apresentamos as categorias de escola unitária e formação humana omnilateral em Gramsci. Na segunda parte, tratamos do “novo” ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular e os riscos que a mesma apresenta para um processo de formação humana integral. Por fim, propomos a revogação da reforma do ensino médio e a defesa da educação integral proposta por Antonio Gramsci.

### **Escola unitária e formação humana omnilateral em Gramsci**

A compreensão da escola unitária e do trabalho como princípio educativo em Gramsci são premissas essenciais para a formação humana omnilateral e, portanto, tem se caracterizado como fundamento para a investigação que desenvolvemos. Entretanto, antes de refletirmos sobre o pensamento político-pedagógico gramsciano, necessitamos situá-lo no contexto em que viveu. Gramsci nasceu em 1891 na ilha da Sardenha, região pobre da Itália. Desde cedo teve que enfrentar as mais difíceis condições de vida que afligiam as populações mais pobres da Itália, com especial destaque para os camponeses.

Com apenas oito anos de idade, passou a morar com a mãe e sete irmãos, após a prisão do pai. Nessa ocasião, uma doença grave, espécie de tuberculose óssea, o afligiu, deixando-o corcunda. Aos treze e quatorze anos, foi obrigado, pelas difíceis condições materiais em que vivia sua família, a deixar os estudos e a trabalhar em uma repartição pública (MAYO, 2004, p. 15). Foi nesse contexto que, apesar de todas as dificuldades, ele conseguiu concluir os estudos secundaristas.

Gramsci, em termos educacionais, defendeu a escola unitária, aquela que deveria servir à formação de um novo tipo de intelectual, ao mesmo tempo técnico e político, especialista e dirigente. Diante desta concepção de educação estabelece-se, uma luta entre a velha concepção do mundo, fragmentada e acrítica do senso comum, e a nova concepção do mundo, unitária e dirigente, própria da filosofia. Nesses termos, segundo o filósofo italiano, é preciso desenvolver um trabalho educativo que possibilite “[...] elevar intelectualmente

camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos” (GRAMSCI, 1999, p. 396). A propósito, é nesse horizonte ético-político-educativo que se situa o núcleo fundamental de toda a práxis filosófica de Gramsci. Desse modo, para Gramsci (2004) a crise da educação só será superada quando houver uma escola unitária “[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Dessa feita, o filósofo italiano, ao analisar o desenvolvimento da indústria, argumenta que ela, ao requerer novos métodos de produção, demanda mudanças nas formas de organização do trabalho e da própria atividade teórico-prática do trabalhador. Mas discorda da concepção cínica de Taylor, para quem o trabalhador não passaria de um “gorila amestrado” [...], que o operário “infelizmente” continua homem e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar [...], e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas.” (GRAMSCI, 2015, p.291-292). Nesse contexto, está claro para Gramsci que esses industriais não se preocupam com o desenvolvimento espiritual do trabalhador.

Em contraposição para Gramsci é por meio da indústria, da criação produtiva, que se poderia realizar e desenvolver de forma inteira a personalidade e a humanidade do trabalhador superando dialeticamente a alienação do trabalho imposta pelo sistema capitalista. Assim, em toda atividade humana, qualquer que seja, há um vínculo entre as dimensões física e intelectual, prática e teórica, ação e pensamento, mãos e cérebro, corpo e espírito, de forma que não é possível, sob pena de desintegração e aniquilamento do ser do trabalhador, separar a atividade manual da intelectual. Com efeito, Gramsci (2015) ao fazer a crítica aos industriais americanos afirma:

Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal.” (GRAMSCI, 2015, p.285).

Nesse contexto é que o filósofo italiano tece crítica contundente à escola quando esta reproduz a separação entre trabalho intelectual e manual engendrada pelas relações sociais capitalistas de produção, e que separa o saber do fazer, a concepção da execução, o trabalho complexo do trabalho simples, o profissional do cidadão, como expresso na reforma do “novo” ensino médio. Nesse sentido, como veremos mais adiante, a reforma do ensino médio, defende a separação e desintegração da formação profissional e cidadã contribuindo para perpetuar a divisão entre os que pensam e dirigem e os que executam e são dirigidos. Nas relações sociais capitalistas, tal separação não é natural e sim ideológica, e visa manter a dominação e os interesses particulares da classe que está no poder sobre as demais frações das classes trabalhadoras. Essa dicotomia entre trabalho intelectual e manual, sendo ideológica, desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” e operacionais do trabalho.

Essas reflexões, a partir do filósofo italiano, nos leva a questionar o tipo de educação proposta pelo “novo” ensino médio e a defender a necessidade de criação de uma escola única, de cultura geral e profissional, que supere a fragmentação entre as dimensões intelectual e manual do trabalho produzida pela sociedade capitalista. Essa escola busca equilibrar harmoniosamente as dimensões do trabalho manual e do intelectual, do especialista e do dirigente, do “*Homo Faber*” e do “*Homo Sapiens*”, tendo como horizonte ético-político-educativo a formação de um novo ser humano, integrado e emancipado.

O próprio Gramsci nos ajuda a refletir sobre essa questão quando argumenta que a escola unitária, como escola criadora, possibilitaria aos trabalhadores(as) o desenvolvimento da autodisciplina intelectual e da autonomia como expressões de um novo humanismo, não mais abstrato, mais histórico-dialético. Nesse sentido, Gramsci (2015) critica o ensino técnico de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores, submetidos ao trabalho assalariado, à submissão e à exploração pelo capital, e o ensino humanista, ofertado à burguesia, classe destinada a comandar, a dominar e a governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês italiano. Em outras palavras, a escola não deveria ser imediatamente interessada, oposta àquela aristocrática, considerada, por ele, interessada por servir a uma minoria de privilegiados, por destinação de família ou de classe. Por isso, para o pensador sardo, essa escola aparentemente desinteressada, tinha de fato um interesse imediato, que era formar a elite dirigente, e por outro lado, destinando as escolas

profissionais técnicas aos filhos das classes trabalhadoras, que exerceriam o trabalho manual necessário a reprodução da ordem burguesa. Com efeito, o adjetivo interessado, atribuído por Gramsci, opõe-se a desinteressado, que comporta um horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade inteira. Desse modo, a expressão “desinteressada” não quer dizer neutro ou indiferente. Pelo contrário, na concepção gramsciana uma escola “desinteressada” significa que ela tem a função de formar “omnilateralmente” os seres humanos.

### **“Novo” ensino médio e a base nacional comum curricular (BNCC): a contrarreforma educacional e a desintegração da formação humana.**

O “novo” ensino médio e a BNCC devem ser compreendidos dentro do contexto da luta de classes, da crise estrutural do capitalismo e de seu caráter neoliberal, que em sua ânsia por manter as taxas de acumulação, vem solapando os direitos dos trabalhadores e promovendo a degradação da natureza em escala planetária. Assim, dentro dessas relações sociais destrutivas engendradas pelo capital é que se encontra as reformas golpistas (golpe jurídico-midiático-parlamentar e empresarial de 2016) do “novo” ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular, que nesse texto denominamos de contrarreforma educacional. Segundo Leher e Santos (2023), estamos vivendo uma “guerra cultural”, marcado, por um lado, pela ofensiva da extrema-direita, pelo anticomunismo, pelos fundamentalismos (evangélico e católicos), pela ideologia neofacista, por outro, pelos aparelhos privados de hegemonia dentro do bloco no poder, de matriz liberal configurado na Ong “Todos pela Educação”. Em que pese os inúmeros conflitos entre eles, houve certa unidade na elaboração e implementação do “novo” ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular. No entanto, é importante voltar e entender que nenhuma dessas ações teve início nos governos Temer ou Bolsonaro. Ambas são gestadas ainda nos governos Lula II e Dilma. Basta pensarmos no estabelecimento por decreto, em 2007, do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE): compromisso “Todos pela Educação”, que não por acaso recebe esse nome e marca a entrada dos empresários no Ministério da Educação. Esse processo se evidenciou com a nomeação do secretário executivo do MEC, Manuel Palácios (atual presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no gerenciamento da primeira

versão da BNCC. Porém, a sua conclusão, o seu desfecho, inclusive com grandes mudanças, se deu no ambiente de golpe, para levar a cabo uma política liberal, que não conseguiram em sua completude com o governo Dilma.

Por isso, tanto a BNCC e o “novo” ensino médio são uma contrarreforma educacional que estão em consonância com os interesses do capitalismo em sua fase mais regressiva e destrutiva, tanto dos direitos sociais quanto da natureza. Esse processo pode ser evidenciado no próprio documento da BNCC ao fazer referência ao Ensino Fundamental, assim se expressa:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, ano, p. 7).

Traduzindo as tais “aprendizagens essenciais” consiste em operar uma redução do processo educativo ao mostrar que o mínimo é o máximo. A partir da retórica empresarial e neoliberal da pedagogia das habilidades e competências transforma a base em currículo nacional, estabelecendo o conjunto de conhecimentos e habilidades que cada estudante brasileiro deve aprender nas diferentes etapas da educação básica. Essas habilidades estão marcadas em dez competências gerais e outras específicas. Cada uma delas vai se desdobrar em um descritor, com um determinado código, em cada etapa e ano de escolaridade. Assim, podemos evidenciar esse processo no próprio documento da BNCC, quando dá como exemplo o 6º ano na disciplina de história (p. 420, 421):

## HISTÓRIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: <b>tempo, espaço e formas de registro</b>	A <b>questão do tempo, síncronas e diacrônicas</b> , reflexões sobre o sentido das cronologias.	(EF06H10) <b>Identificar</b> diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	(EF06H02) <b>Identificar</b> a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
A <b>evolução do mundo clássico e o contraste com outras sociedades</b>	As origens da <b>humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização</b> .	(EF06H03) <b>Identificar</b> as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06H04) <b>Descrever</b> modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e quilombolas, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
	<b>Fontes de Antiguidade na África (egípcia), no Oriente Médio (mesopotâmicas) e nas Américas (pré-colombianas)</b> . O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	(EF06H05) <b>Identificar</b> aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06H06) <b>Descrever</b> o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
<b>Formas de organização política</b>	As <b>noções de cidadania e política na Grécia e em Roma</b> . • Domínio e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política	(EF06H07) <b>Explicar</b> a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06H08) <b>Compreender</b> o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	(EF06H09) <b>Analisar</b> o conceito de cidadania e dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval.	(EF06H11) <b>Identificar</b> e <b>explicar</b> diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	A fragmentação do poder político na Idade Média.	(EF06H12) <b>Descrever</b> as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
<b>Trabalho e formas de organização social e cultural</b>	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	(EF06H13) <b>Compreender e explicar</b> as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06H14) <b>Diferenciar</b> escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	(EF06H15) <b>Analisar</b> o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	(EF06H16) <b>Descrever e analisar</b> os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular

Assim, como evidenciado acima, podemos identificar uma intencionalidade por trás dessa proposta. Qual será, portanto, a ideologia que está impressa no conteúdo e na forma a ser dada à educação e à escola? Uma educação pobre para os pobres, para os filhos de trabalhadores que frequentam a escola pública. Manuel Palácios chegou a fazer a relação entre avaliação de larga, escola e BNCC. Olhando a combinação entre formação e livros didáticos, podemos compreender que o professor se encontra em uma camisa de força pela grande padronização. Uma base que serve de “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem mínimos, ou seja, para os filhos das classes trabalhadoras uma educação pobre, restrita, mutiladora, acrítica, do trabalho simples, a fim de melhor adaptar o trabalhador à lógica de reprodução das relações sociais capitalistas.

Apesar das constantes críticas dos especialistas em educação, dos movimentos sociais e dos que estão comprometido com uma educação integral, constatamos que, ao longo destes últimos 12 anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzidos na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Ainda em 2015, a aguerrida associação no debate



divergente, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) elencou em um ofício ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma série de críticas a BNCC em construção, que sintetizamos a seguir:

- Diversidade *versus* uniformização;
- Nacional como homogêneo: um perigo à democracia;
- Os entendimentos do direito à aprendizagem;
- Conteúdo não é base;
- O que não se diz sobre as experiências internacionais;
- Gestão democrática *versus* responsabilização;
- A base e a avaliação;
- Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa;
- Metodologia da construção da base: pressa, indicação e indefinição.

Destarte, fica claro que a BNCC não garante a valorização e o direito a uma educação que tenha como princípio a formação humana integral dos estudantes. Assim, pode-se verificar que em seu texto final a BNCC, ao se referir à disciplina de história, retira a história da Ásia, África e dos povos Ameríndios do currículo. Além disso, foi retirado a questão da orientação sexual e gênero, atacada pelos conservadores como “ideologia de gênero”.

Continuando, o texto não reconhece as especificidades da educação infantil, do ensino fundamental de 9 anos, do ensino médio, da educação de jovens e adultos, da educação profissional técnica de nível médio, da educação escolar indígena, da educação do campo, da educação das relações étnico-raciais, educação especial, educação quilombola e da educação em direitos humanos. Ao contrário, o que se vê é uma centralização no desempenho e avaliação por meio de uma visão tecnicista e mutiladora, a desconsideração da história da construção das diretrizes curriculares, além do próprio reconhecimento dos professores que sequer foram ouvidos pelo atropelo de prazos da construção da base. Assim, em 2017, após a terceira versão da BNCC, a diretoria da Anped assim se posiciona:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common core americano, o currículo nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;

- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das diretrizes curriculares nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPED, 2023, p. 9).

Em suma, retoma e reforça as críticas de 2015, mas acrescentando de onde vem essas ideias de um currículo único nacional e o papel da escola na alfabetização das escolas. Ou seja, estamos vivendo um período de padronização internacional das políticas educacionais. Ao final do documento, a associação traz uma síntese do conjunto de atrasos, retrocessos e omissões, dentre as quais destacam-se:

- Impõe a supremacia da dimensão da aprendizagem cognitiva e das competências sobre a educação de qualidade;
- Empobrece a própria compreensão de aprendizagem, de criança, de ensino, a partir dos usos que aparecem no texto;
- Mantém uma lógica conteudinal assinalando assuntos que sequer contemplam os debates atuais nos diferentes campos disciplinares;
- Representa o auge da lógica da promoção da mercantilização da educação, isto é, a vitória das empresas de educação que produzem materiais didáticos e estão à frente de instituições privadas de educação, viabilizando-a como [privatização] definitiva da educação;
- Consolidada a lógica de responsabilização dos professores pelos resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam a aprendizagem. (ANPED, 2023, p. 17).

Além das críticas feitas a BNCC pela Anped, podemos verificar que a BNCC tem um “erro” metodológico grave, ao deixar de ouvir aqueles que fazem a escola, ou seja, pais, professores e alunos, além da comunidade escolar. Ao invés, vai ouvir quem “bancou” a BNCC, ou seja, empresários da educação que querem formar mão de obra flexível para que os trabalhadores(as) aceitem qualquer emprego precário (trabalho alienado) ou como empreendedor (“padrão de mim mesmo”, ou melhor “escravo de mim mesmo”). Cabe destacar que o discurso da flexibilidade e do empreendedorismo são o coração do “novo” ensino médio, como podemos verificar na Resolução do CNE/CP nº 01/2021, em que o trabalho perde seu caráter ontológico-educativo, como proposto pela escola unitária e reduz-

se a dimensão do emprego, tornando-se norteador da organização e seleção de conteúdos fragmentados e voltados para o apetite feroz do mercado de trabalho.

Por certo, os fundamentos conceituais e teóricos da BNCC e do “novo” ensino médio são equivocados, pois prima pelo cognitivismo a partir de pretensa educação de qualidade com base nos pilares das habilidades e competências. Desse modo empobrece vertiginosamente o conceito de aprendizagem, que está descolado do direito à educação e dos outros direitos, desconsiderando também o nível socioeconômico (NSE). O que está posto é que o conteúdo (que vem junto com a didatização) é o centro do processo educacional. Como diz Saviani (2013) é o primado do neoprodutivismo, ao juntar o neoconstrutivismo com o neotecnicismo e com o neoliberalismo. Assim, a BNCC está interligada com o “novo” ensino médio.

As características semelhantes ao “novo” ensino médio, pois são políticas transversais e interconectadas. A reforma do ensino médio se inicia logo após o ato golpista legislativo-jurídico-empresarial-midiático<sup>5</sup>. A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível e fragmentada. O objetivo é articular e dar materialidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dessa etapa de ensino. Segundo site do MEC<sup>6</sup>, a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Como objetivos específicos se encontram no site:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica e profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;

---

5 Existem várias publicações de autores brasileiros que abordam o golpe jurídico-parlamentar-empresarial e midiático de 2016. Nesse artigo, fazemos a indicação de uma obra que poderá ser consultada para aprofundamento do tema. Trata-se do livro: Democracia fraturada: a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a Imprensa no Brasil [recurso eletrônico], organizado por Pedro Nunes, publicado pela Editora do CCTA; Aveiro: RIA Editorial, 2019. 162p.

6 <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. (ANPED, 2023, p. 17).

Além disso, conforme o site, prover “[...] a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional”. Esses itinerários seriam linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. No momento em que escrevemos esse texto (julho/2023) há uma grande campanha pela revogação desse “novo” Ensino Médio (NEM) por parte dos movimentos sociais ligados a educação, movimentos acadêmicos científicos e algumas lideranças políticas. Colocado em prática em 2022, o NEM não se preocupa com uma educação omnilateral, uma vez que retira dos alunos conteúdos importantes para sua formação humana integral, tal qual exposto por Gramsci e apresentado na primeira sessão desse texto. Além disso, pela realidade precária de muitas escolas, a maioria delas não tem condições de oferecer mais que um itinerário, obrigando o aluno a escolher aquele oferecido mesmo contra sua vontade ou se deslocar longa distância, o que é contrário ao Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que garante escola perto da moradia. Por fim, também contra perspectiva preconizada por Gramsci de escola Unitária, os alunos são obrigados a escolherem sua área de conhecimento que trabalhará por toda a vida com apenas 13 ou 14 anos. Como já visto nas universidades, assistiremos ao abandono de cursos, trocas, realização de novo ENEM para tentar outro curso. A pergunta que fica é: a quem interessa esse modelo de educação? Em consequência: Que tipo de ser humano queremos formar e que nação/civilização se quer construir?

### **A tradutibilidade em Gramsci e a revogação da BNCC e do “novo” ensino médio: desafios para a formação humana omnilateral.**

Ao discutir a nossa realidade educacional à luz do pensamento de Gramsci é preciso ter em mente duas questões: o conceito de tradutibilidade e a consciência de que não se pode separar as questões educacionais do contexto global. Vale lembrar que nossa aproximação do pensamento gramsciano é de caráter teórico-metodológico, pois o resultado de suas análises diz respeito a outra realidade, a italiana (GOMES, 2016, p. 1).

Ao tomar a tradutibilidade, tanto como “princípio crítico” inerente a filosofia da práxis, um “cânone de investigação histórica” como “um critério de intervenção prática” pensamos ser possível traduzir a filosofia da práxis para nossa realidade (SILVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 64 - 65). Porém temos consciência do perigo a evitar que é fazer um transplante de forma mecânica dos conceitos gramscianos à nossa realidade.

Como “princípio crítico” da filosofia da práxis, na esteira de Gramsci “duas estruturas fundamentalmente similares tem superestruturas correspondentes e reciprocamente traduzíveis, qualquer que seja sua linguagem particular nacional” (GRAMSCI, apud SILVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 65) e no segundo caso, “um critério de intervenção prática”, pensamos ser possível traduzir para a realidade histórica brasileira as concepções formuladas por Gramsci (SILVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 72).

Feitas tais considerações, passamos a discorrer sobre alguns aspectos da nossa realidade escolar, sem se esquecer de que em Gramsci a escola é apenas um elemento da ampla rede de organização que formam os “sistemas ou aparelhos de hegemonia”, como por exemplo, sindicatos, partidos políticos, igrejas, associações culturais, a imprensa, o rádio, a literatura, bibliotecas, teatro, etc.” (MORAES, 2023, p.) não se pode separar esses aspectos da realidade. E se nosso objetivo é compreender o contexto em que estamos, qual é o pensamento hegemônico da sociedade em que vivemos?

Na esteira de Gramsci, estamos em um contexto onde os ideais do neoliberalismo se tornaram hegemônico, e a filosofia da práxis pode fundamentar tal visão. A reflexão sobre as questões propostas acima requer situá-las no movimento histórico. Depois das atrocidades e destruição causadas pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945) tornou-se forte a ideia do Estado de Bem-Estar como forma de defesa dos direitos humanos proclamados em 1948 pela Organização das Nações Unidas e consubstanciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A teoria neoliberal de Hayek (1944) e de Friedman (1960) não encontraram espaço no contexto da Guerra Fria. Porém a partir de 1970, a teoria neoliberal passa a ser adotada na Inglaterra, com Thatcher, e nos Estados Unidos com Reagan.

Se, de um lado, na teoria do Estado de Bem-Estar Social, havia espaço para a luta pelos direitos civis dos cidadãos, do outro, na teoria do Estado (Mínimo) a centralidade é cuidar do bom funcionamento do Mercado, garantir a ordem, desenvolver leis que protejam a propriedade privada, a liberdade de expressão, os cárceres e as fronteiras. É certo que a

concepção de mundo neste segundo caso reforma a desigualdade social. Mas, “para Hayek e Friedman, a desigualdade social é vista como uma prática saudável para todos, pois as desigualdades geram competitividade e, conseqüentemente o crescimento de toda sociedade” (CARVALHO, 2000, p. 214). Na mesma linha de Carvalho (2000), vale dizer se encontra o ideal neoliberal, como proposto, não foi seguido pelos Estados “desenvolvidos”, porém por outro lado ele foi imposto a Estados “subdesenvolvidos” ou “em-desenvolvimento”, veja como exemplo, que o PIB de países como Dinamarca, Suécia, França, Alemanha e Estados Unidos, continuaram altos, e as privatizações, tão cara aos liberais, não aconteceu no mesmo ritmo das que aconteceram nos países periféricos. Vejamos o que nos diz Carvalho (2000, p. 217):

Em sua grande maioria, as privatizações estão acontecendo na América Latina e correspondem a dois terços de todas as que têm sido feitas no mundo, no período de 1988-1992. Isto foi resultado do Consenso de Washington, um plano elaborado pelos Estados Unidos, Fundo Monetário Internacional (FMI), e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que decidiram apressar as privatizações, provocando o enfraquecimento dos estados latino-americanos.

Portanto, é dentro deste contexto, de Estado mínimo e das desigualdades sociais, que devemos entender o processo das perdas dos direitos sociais, e entre eles, o rompimento do processo de universalização da educação como direito. É neste cenário que devemos olhar para a criação e o processo de implantação da Base Nacional Curricular Comum e da Reforma do Ensino Médio, pois “são inseparáveis das políticas econômicas de contingenciamento de gastos, de reformas, trabalhistas e na previdência, dos ataques ao Fundeb” (MORAES, 2023, p. s/p).

A reforma ou contrarreforma é parte integrante de um amplo projeto de vida e sociedade do capitalismo em crise, e surge, portanto, em um momento de desmanche radical das conquistas sociais, de desconstrução de um longo ciclo de expansão dos direitos e de consolidação do legado trabalhista, de instalação de uma cidadania salarial no país (MORAES, 2023, p. s/p).

Em síntese, é diante deste cenário que assistimos a contrarreforma neoliberal da educação no Brasil, que se sujeita às agendas educacionais que reforçam a cada dia à segregação e a marginalização social. Pois, o currículo mínimo, que tem como modelo as competências, se coloca à serviço do mercado e não do direito ao conhecimento. Multiplicam-se

os dispositivos para fazer da educação uma mercadoria colocando-a nas mãos de empresas educacionais e associações empresariais.

### **Considerações finais**

A concepção de ser humano e de sociedade fundada na filosofia da práxis defende uma formação humana omnilateral, criativa e unitária, e a construção de relações igualitárias e cuidadosas com os outros e a natureza (SAMERANO, 2017, p. 28). Tal concepção se contrapõe ao processo fragmentado, mutilador e destrutivo do capital sobre o trabalho materializado nas BNCC e no “novo” ensino médio, como exposto anteriormente. Assim, concluímos trazendo como síntese uma reflexão de Semeraro (2017):

Esta concepção, evidentemente execrada pelo neoliberalismo destrutivo, [...] se coaduna em Gramsci com a formação de uma “intelectualidade integral” (Q 11, §12, p. 1387) capaz de construir uma concepção de mundo “coerente e unitária” (Q 11, §12, p. 1385). E, em estreita conexão com esta visão, com uma educação “desinteressada” e uma “escola unitária de cultura geral” em tempo integral (Q 12, § 1, p. 1536) que saiba conectar trabalho intelectual e industrial com “toda a vida social” (Q 12, § 1, p. 1538), de modo a desenvolver todas as potencialidades humanas e sociais e a criar democraticamente nas massas populares as condições para aprender a dirigir a sociedade em todas as suas dimensões (SAMERANO, 2017, p. 31).

Gramsci em sua concepção integral de ser humano, de sociedade e de mundo, propõe a construção de uma nova civilização com mudanças na economia, na política, na filosofia, na ciência, na cultura na educação e nas relações de poder, visando ainda a construir “[...] personalidades livres e associadas, em condições de realizar a ‘grande política: a criação de novos Estados’ (Q 13, §5, p. 1564) e de dirigir democrática e integralmente a sociedade” (SAMERANO, 2017, p. 33).

Diante da existência de um desmonte da educação pública nacional, da perda da visão integral do ser humano, das estratégias de privatização e mercantilização da educação defendemos a *revogação* da lei que nos impôs a atual e dual (des)organização do Ensino Médio e a BNCC, bem como o fortalecimento do ensino médio de currículo integrado e do projeto de formação e emancipação humana.

Assim propomos a organização de políticas públicas voltadas para os interesses da população trabalhadora, que levem em consideração as experiências exitosas que foram construídas por educadores organizados em sindicatos, em movimentos democráticos e

movimentos sociais populares. Políticas que garantam recursos públicos, orçamentários para valorizar os professores, dando-lhes condições propícias de trabalho e garantindo-lhes um plano de carreira, garanta suporte tecnológico, corpo técnico estável em vista do desenvolvimento de projeto pedagógico integrado e de formação humana de base (MORAES, 2023).

Propomos ainda a ampliação da Rede de Institutos Federais de educação Ciência e Tecnologia, experiência exitosa de ensino médio integrado ao ensino técnico e o resgate da dimensão do trabalho como princípio educativo na definição de toda proposição curricular. Enfim a valorização de iniciativas, embasadas em pedagogias progressistas que se fizeram presentes na sociedade como a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica entre outras.

## Referências

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**, 2015. Acesso em: 20/mai/2023. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf).

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Acesso em: 20/mai/2023. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Acesso em: 20/mai/2023. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Acesso em: 20/mai/2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

CARVALHO, Elaine de. Hayek e Friedman e as origens do neoliberalismo. **Dimensões**, vol 11, jul/dez 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.



GOMES, Jarbas Mauricio. **Ensino Médio no Brasil:** a atualidade de Gramsci para a análise das políticas educacionais brasileiras. I JOINGG – Jornada Internacional de estudos e pesquisas em Antonio Gramsci. *Anais da Jornada*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol.2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary S. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Gramsci e as políticas educacionais: a reforma do ensino Médio e o apartheid. **Esquerda on-line**. 2023. Acesso em: 30 maio de 2023. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2023/02/17/gramsci-e-as-politicas-educacionais-a-reforma-do-ensino-medio-e-o-apartheid/>

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos:** possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Autores Associados, 2013.

SEMERARO, Giovanni. Práxis e formação humana: a concepção “integral” de Gramsci. **Práxis e Hegemonia**, nº 2, jul-2017, p. 21 – 33.

SILVEIRA JÚNIOR, Adilson Aquino. Gramsci e o “problema da tradutibilidade” na filosofia da práxis. **Crítica Marxista**, n. 40, p. 63 -82, 2015.