

DOS EMBATES POR HEGEMONIA E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO¹

Celso João Ferretti²
Monica Ribeiro da Silva³

Resumo

Neste texto nos propomos a refletir sobre processos que circunscrevem embates e disputas em torno das finalidades e formas de organização do ensino médio com vistas a apontar perspectivas de resistência em face dos retrocessos anunciados pela Lei 13.415/17. Partimos da constatação de uma certa hegemonia de concepções economicistas da educação. Defendemos, apoiados em Gramsci, que aliado à crítica rigorosa a esse movimento, outras formas de ação mostram-se necessárias, dentre elas, a (re)afirmação de uma proposta contra hegemônica, qual seja, a do Ensino Médio Integrado.

Palavras-Chave: Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio Integrado; hegemonia e resistência.

THE CONFLICTS FOR HEGEMONY AND RESISTANCE IN THE SECONDARY EDUCATION CONTEXT

Abstract

In this paper we reflect on the processes that circumscribe conflicts and disputes around the aims and forms of organization of secondary education in order to point out perspectives of resistance in face of setbacks announced by the Law 13.415/17. Our starting point is the realization of a hegemony regarding educational conceptions with an economic approach. We argue, supported by Gramsci, that allied with the rigorous criticism of this movement, other forms of action are necessary such as the (re) affirmation of a counter-hegemonic proposal, that is, of an integrated secondary education.

Keywords: secondary education reform; integrated secondary education; hegemony and resistance.

DE LOS ENFRENTAMIENTOS POR HEGEMONÍA Y RESISTENCIA EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Resumen

En este texto nos proponemos reflexionar sobre procesos que circunscriben enfrentamientos y disputas en torno a las finalidades y formas de organización de la enseñanza media con vistas a identificar perspectivas de resistencia de cara a los retrocesos anunciados por la Ley N° 13.415/17. Partimos de la constatación de cierta hegemonía de concepciones economicistas de

la educación. Defendemos, apoyados en Gramsci, que, aliadas a la crítica rigurosa a ese movimiento, otras formas de acción se revelan necesarias, como la (re)afirmación de una propuesta contrahegemónica, la de la Enseñanza Media Integrada.

Palabras clave: Reforma de la Enseñanza Media; Enseñanza Media Integrada; hegemonía y resistencia.

¹ DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28305>

² Doutor em Educação pela PUC/SP. Membro da Diretoria do CEDES – Centro de estudos Educação e Sociedade/Unicamp. celsojoaoferretti@gmail.com

³ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora na Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora 1D do CNPq. monicars@ufpr.br

Breve introdução ao cenário de disputas em torno do ensino médio

No contexto das disputas circunscritas à educação básica, atualmente no Brasil verificamos em curso um movimento de ampliação de ações de matriz neoliberal que se evidencia pelo alargamento da presença de Institutos e Fundações ligados ao setor empresarial sobre a oferta pública de educação. Tais entidades passam a assumir parte do que antes era atribuição do Estado e operam por uma dupla via: por um lado, por meio da atuação no âmbito mesmo da produção da legislação e da política educacional, e, por outro lado, uma vez obtido sucesso na seara da regulação da política educacional, passam a compor protagonismo no processo de implementação da legislação e das ações dela derivadas. É possível ilustrar esse tipo de ação que se diferencia da presença clássica do setor privado na área educacional ao recorrermos, por exemplo, ao crescimento exponencial daquilo que Freitas (2012) já alertava no início da década e que denominou de “reformadores empresariais”. No Brasil, a organização emblemática que atua diretamente junto ao Estado e que agrega um expressivo número de Institutos e Fundações é a ONG “Todos pela Educação”. O *modus operandi* dessas entidades compreende tanto a interlocução direta com os poderes executivos (federal, estaduais e municipais) em busca de assessorias e oferta de “tecnologias educacionais” quanto a ação junto ao poder legislativo, especialmente o Congresso Nacional, pressionando por mudanças nos marcos legais. Exemplo disso foi a intensa ação desses grupos quando da tramitação da atual MP 746/16. (FERRETTI e SILVA, 2017).

Os argumentos aqui apresentados tomam por base duas ações em curso: de um lado, a reforma do ensino médio por meio da Lei 13.415/17 e, de outro, a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ela vinculada. Evidências do movimento acima mencionado são encontradas já nas investidas de entidades empresariais durante a tramitação e aprovação da Medida Provisória 746/2016 (FERRETTI e SILVA, 2017) e no processo de produção e implementação dos documentos de BNCC.

A ampliação da presença dos representantes do capital no contexto mencionado deriva de uma perspectiva economicista de compreensão da educação e da ação do Estado. O empresariamento da educação propriamente dito se manifesta por meio da ação direta dos institutos e fundações privados sobre os sistemas e redes

de ensino e contam com aprovação e indução do poder executivo federal. As evidências coligidas atestam que está em curso a ampliação da ação privada sobre a educação pública gerando um processo de transferência de responsabilidade do Estado e configurando formatos particulares de imbricamento entre as esferas pública e privada.

Silva e Scheibe mostram que se verifica uma linha de argumentação incorporada na reforma atual do ensino médio (MP 746/16; Lei 13.415/17) que tem se mostrado presente desde a aprovação da LDB em 1996: “a defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial”, e que “tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos das mudanças, tais como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 21). A essa lógica pragmática e ancorada em argumentos que submetem a educação à dinâmica da produção capitalista denominamos de economicismo.

A perspectiva economicista adquire contornos peculiares nos últimos vinte anos no Brasil, o que se evidencia especialmente nas produções normativas no pós-LDB de 1996 que, ao buscar atender a prescrições de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, passam a associar mudanças do mundo do trabalho com supostas necessidades de mudanças no mundo da escola. É o caso, por exemplo, das proposições em torno do “aprender-a-aprender”, tão bem analisado e criticado por Duarte (2001) que relaciona tais formulações à produção do discurso pós-moderno que o autor caracteriza como “ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” (p.38). O ponto de vista do economicismo foi central, por exemplo, quando da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998 (Parecer CNE/CEB 15/98; Resolução CNE/CEB 03/1998). Esteve presente, também, na tramitação, na Câmara dos Deputados, do PL 6.840/2013; na Exposição de Motivos e nas proposições presentes na Medida Provisória 746/16, bem como no Relatório e Projetos de Lei que resultaram na Lei 13.415/17.

Ao estabelecer o ensino médio como uma das etapas da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), indica o reconhecimento de

que se assegure uma formação básica comum e sinaliza para a progressiva extensão da obrigatoriedade. Em atendimento ao Artigo 26 dessa Lei, o Conselho Nacional de Educação exara Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa (DCNEM) por meio do Parecer CNE/CEB 15/98 e na Resolução CNE/CEB 03/1998. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) produzidos pelos Ministério da Educação, as justificativas das proposições presentes nesses documentos se assentam em argumentos que buscam aproximar a educação escolar a requisitos originários do “mundo do trabalho”, contextualizado a partir de inovações tecnológicas e de gestão atinentes ao processo de reestruturação produtiva que estariam demandando um novo perfil de trabalhador.

As habilidades profissionais requeridas comporiam o “modelo de competências”, movimento que em vários países orientava a definição dos currículos da formação profissional em todos os níveis (SILVA, 2008). No Brasil tal modelo serviu de fundamento para que também o ensino médio de formação geral, isto é, não profissionalizante, nele se pautasse. Desse modo, tanto os PCNEM quanto as DCNEM de 1998 se estruturavam de modo a descrever as competências que estariam sob responsabilidade da escola desenvolver em cada estudante. O referencial na definição dessas competências estava ancorado, sobretudo, na propalada necessidade de adequar a formação escolar a necessidades dos processos de produção de mercadorias e serviços. Lê-se no Parecer CNE/CEB 15/98, que adequar a escolarização “supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho”. Estes textos compõem a primeira tentativa do pós-LDB em associar educação, política educacional e setor produtivo e exemplificam a perspectiva economicista aqui mencionada.

Mais recentemente, em oposição às Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas em 2012 (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), e que se distanciavam das DCNEM de 1998 ao não vincular de forma tão pragmática educação e mundo produtivo, vimos surgir na Câmara dos Deputados a CEENSI – Comissão destinada a promover estudos e proposições para reformulação da última etapa da educação básica, por iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que alega, no requerimento que deu origem à comissão, que não haveria correspondência entre o que a escola oferece e “as expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional”, e, além disso, “vem apresentando resultados que

não correspondem ao crescimento social e econômico do país” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 24). Tanto nos pressupostos que embasaram os trabalhos da Comissão, quanto nas propostas que deram origem ao Projeto de Lei 6.840/2013, é possível identificar o viés pragmático e economicista da argumentação em prol de uma reformulação, seja no que diz respeito à imediata associação entre a necessidade de mudanças e o desempenho dos estudantes nos exames em larga escala, seja no que se refere à defesa de vinculação da educação básica ao mercado de trabalho, pela via da ampliação da profissionalização que ocorreria na forma de uma das opções formativas que seriam incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O PL não chegou a ir a plenário para votação. Em seu lugar é publicada, por ação do executivo federal que assume após o *impeachment* de Dilma Rousseff, a Medida Provisória 746/16, que com ele guarda grande semelhança. A proposta que daí deriva é o assunto do qual passamos a nos ocupar.

Dos embates por hegemonia e resistência no cenário atual

Dentre os argumentos presentes na Medida Provisória encontramos, na exposição de motivos que explicitava as justificativas da reforma, que não se verificam diálogos entre a última etapa da educação básica e o setor produtivo e, ainda, que se estaria formando uma juventude incapaz de impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Em razão dessa associação imediata entre educação e economia, é proposta a formação técnica e profissional na forma de um dos itinerários formativos que passariam a compor a organização curricular. Vale lembrar que, por meio do Decreto 5.154/2004 a LDB de 1996 passou a assegurar a possibilidade da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente na forma integrada – o Ensino Médio Integrado – que se assenta na integração entre ciência e trabalho, entre formação científica básica e formação técnico-profissional³.

A mudança aprovada por meio Lei 13.415/17, decorrente da MP 746 recupera o formato anteriormente priorizado e presente no Decreto 2.208/97, que tem na concomitância o modelo de articulação entre formação geral e formação profissional.

³Acerca das bases conceituais que orientaram a oferta do ensino médio integrado à educação profissional recomendamos a leitura do artigo: MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, D. e SILVA, Monica R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, n. 63, out dez, 2015.

O que a reforma atual traz evidencia um retrocesso ao conferir ênfase ao formato concomitante e secundarizar a perspectiva integrada, mas essa escolha é perfeitamente orgânica ao viés economicista que a orienta. Além disso, incorre-se, na atual formulação, em redução da carga-horária da formação técnico-profissional posto que passa a estar restrita ao tempo destinado ao itinerário formativo, isto é, ao que resta tendo sido cumpridos tempos destinado à educação básica comum, de até 1.800 horas.

No texto da Base Nacional Comum Curricular redigida pelo Ministério da Educação e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 03 de abril de 2018 se verifica igualmente a perspectiva economicista, especialmente no que diz respeito à recuperação do modelo de competências. O documento propõe que a finalidade dessa etapa seja o desenvolvimento um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas. Competência está definida nesse documento como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC resgata o que estava disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (BRASIL, 1998), sobre os quais recai ampla crítica, inclusive pela conotação economicista que carregam (SILVA, 2008; LOPES e MACEDO, 2002; PACHECO, 2001). Além disso, desse texto constam detalhadas apenas duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática), e a justificativa para isso, dada pela então Secretária Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, é a de que se estaria atendendo a uma suposta necessidade de ajustar as prioridades do ensino médio brasileiro aos critérios e prioridades do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). A prioridade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática já estava prevista nos enunciados da Medida Provisória 746/16 foi incluída Lei 13.415/17 e atesta a subserviência da educação pública brasileira ao economicismo e a um discurso eficientista⁴.

⁴As Teorias da Eficiência Social se inserem no quadro argumentativo circunscrito a uma interpretação mecanicista e pragmática da sociedade, da escola e do currículo. Como decorrência temos “a organização curricular com base nos objetivos comportamentais, a estruturação curricular com base

Como afirmado no artigo anteriormente citado (FERRETTI e SILVA, 2017), estamos em meio a batalhas que têm como foco a negação da pretendida hegemonia neoliberal no campo educacional. Nesse sentido observa-se, de um lado, a existência de educadores, mas, também, de outros profissionais da sociedade brasileira, bem como de jovens e seus familiares que, por desinformação, ou por estarem seduzidos por determinados aspectos prometidos, ou ainda, por estarem convictos de seus fundamentos, a defendem em diferentes espaços, inclusive o do próprio trabalho.

De outro lado, grupos de semelhante composição, fazem-lhe severa crítica, inclusive no referente a seus fundamentos, buscando solapá-la. No contexto adverso das medidas autoritárias promovidas pelo governo Temer ocorreram, por meio das redes sociais, manifestações de um misto de desânimo e revolta após a aprovação da Lei 13.415, bem como da promulgação da proposta da Base Nacional Comum Curricular e da minuta referente à “atualização” das Diretrizes Curriculares Nacionais, as duas últimas homologadas em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação. Afirmou-se, então, a necessidade de resistir, desta vez, à implementação da referida Lei.

Entretanto, tal resistência não é algo que se põe apenas nesse momento. Na verdade, ela não começa agora. Já está em curso desde 2013, quando do surgimento do PL 6.840, efetuada, por exemplo, por meio de palestras, de participações em audiências públicas, do apoio às ocupações das escolas, dos textos que têm sido produzidos, das intervenções junto a congressistas. A ela deve-se dar continuidade por diversas formas que puderem ser criadas nesse novo momento, contando com o auxílio de dados provenientes de diversas fontes, entre elas as oficiais, que o grupo EMpesquisa⁵ tem recolhido junto ao Ministério da Educação e às Secretarias

nas competências e o planejamento do currículo com base na divisão de tarefas[que] fazem parte da mesma lógica que engendra mecanismos de controle do trabalho docente e discente”. Tal perspectiva visaria assegurar eficiência e eficácia no sistema de ensino. (Lopes, 2006, p. 47).

⁵ O EMpesquisa – Rede Interinstitucional de Pesquisa sobre Ensino Médio – foi criado em 2014 com a finalidade de articular investigações científicas em torno do ensino médio e da educação profissional. Encontra-se inscrito como grupo de pesquisa no Diretório do CNPq. Desenvolve atualmente a pesquisa intitulada ‘A reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos das redes estaduais e federal de ensino’, que tem por objetivo principal analisar o processo de implementação da reforma nos estados. O EMpesquisa conta com a participação de 28 instituições de ensino superior de todas as regiões do país e dela fazem parte 96 pesquisadores. Outras informações podem ser acessadas em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/empesquisa/>

Estaduais de Educação. Tais dados se referem às diversas ações que visam à mencionada implementação. As ações do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁶ igualmente se destacam na produção de manifestos e intervenções junto ao Congresso Nacional.

Todavia, as referidas ações têm envolvido, em grande parte, os que já estão afinados com as críticas à reforma. Essa prática é importante, pois contribui para a coesão da resistência, mas talvez seja insuficiente, do ponto de vista da luta hegemônica. Parece, assim, desejável a intensificação sistemática do processo de discussão crítica junto a outros envolvidos, de algum modo, com ela ou por ela, entre os quais os professores, gestores e técnicos das escolas públicas estaduais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como os jovens e suas famílias.

Quais as razões para essa observação? A nosso ver, há pelo menos três. A primeira, óbvia e também principal, é a de ganhar a adesão ao grupo crítico, daqueles que hoje defendem o que está na Lei 13.415/17 e sua implementação, de maneira a fortalecer a postura de questionamento. A segunda e a terceira referem-se, em consequência da primeira, à necessidade de desenvolver junto ao grupo que se pretende incorporar, ações que se refiram ao conteúdo e aos objetivos, bem como aos fundamentos teórico-epistemológicos da concepção de ensino médio que se opõe à defendida na atual legislação. Em outros termos, retomar com os públicos mencionados acima, a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), tendo em vista que ela é a negação das políticas para esse nível da educação básica produzidas já durante a segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso. Tais políticas, como se recorda, propunham não apenas a cisão entre a formação geral e a técnico-profissional, mas, além disso, ancoravam-se na orientação didático-pedagógica afinada com o desenvolvimento de competências, como volta a ocorrer por meio da

⁶ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio é composto por entidades do campo educacional, de natureza científica e político-organizativa, dentre elas: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a atuar junto à Câmara dos Deputados na interlocução sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013. Esteve presente, igualmente, nas audiências públicas que trataram da MP 746/2016. É possível acessar os manifestos em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

Base Nacional Comum Curricular. Não se trata, como pode parecer à primeira vista, de um movimento apenas educacional, mas político, em seu sentido mais amplo, posto que a formação determinada pela reforma dá continuidade ao anterior processo formativo afinado com as perspectivas do capitalismo neoliberal.

A necessidade de tal retomada funda-se, de um lado, na verificação, em 1990, por meio do Seminário sobre o Ensino Médio Integrado produzido pelo GT9 da Anped, assim como por intermédio da análise, realizada por Ferretti entre 2014 e 2016⁷, de teses e dissertações voltadas para o estudo da implementação do EMI em escolas públicas estaduais e em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que o conhecimento detido por gestores, professores e técnicos a respeito do EMI e de seus pressupostos teórico-filosóficos era precário, contribuindo, entre outros fatores (tais como, por exemplo, as condições infraestruturais das escolas, as condições de trabalho dos docentes) para os insucessos verificados a respeito de tal implementação.

De outro lado, ela funda-se no argumento de que a crítica de uma dada concepção de mundo é insuficiente para promover sua negação. É necessário, entre outras medidas, oferecer a tal público outra concepção em torno da qual este possa aglutinar-se. No entender de Gramsci, trata-se de construir uma “vontade coletiva” (GRAMSCI, 1978a, p. 7) diversa da existente, com apoio em outras bases teórico-epistemológico-filosóficas, bem como em outras práticas educacionais. No caso da atual reforma do ensino médio desencadeada no governo de Michel Temer, não basta, nesse sentido, fazer a crítica das consequências da flexibilização curricular para professores, gestores e jovens. Sem aprofundar as razões da crítica para além do nível imediato, tal flexibilização pode ser incorporada apenas na sua dimensão econômico-corporativa, sem atenção às razões mais centrais que a movem. O mesmo se dá no que concerne à crítica sobre as concepções de trabalho presentes na proposta reformista, bem como no que diz respeito à formação oferecida. Entendidas na sua dimensão imediata (um risco não desprezível) tais proposições podem ser vistas pelo público anteriormente referido até mesmo como satisfatórias e afinadas

⁷ Ainda não publicada. A realização da pesquisa implicou na análise de 37 produções acadêmicas, sendo 25 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado produzidas entre 2011 e 2015 em instituições de Educação Superior das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul e Distrito Federal. Vinte e sete estudos referem-se aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e oito focaram o ensino médio integrado à educação profissional ofertado por escolas pertencentes a redes estaduais de ensino.

com seus interesses. As peças e os eventos de divulgação, bem como os documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação e por quadros políticos e empresariais afinados com os efetivos propósitos da reforma têm se encarregado, na perspectiva da construção da hegemonia, de promover reiteradas afirmações sobre as qualidades da mudança proposta, tendo por referência não seus propósitos reais, mas a dimensão imediata de seus possíveis efeitos, procurando, por essa forma, manter a discussão no nível do senso comum.

Nesse sentido cabe, com os devidos cuidados, examinar em que medida os que atuam nas escolas podem aderir às concepções da proposta curricular defendida pela reforma, ou ao processo de sua implementação. Essa possibilidade pode se efetivar devido a uma possível não familiaridade de professores, jovens e gestores com as discussões teórico-epistemológicas sobre diferentes concepções de educação, ao assédio exercido sobre esse público pela intensa ação político-ideológica desenvolvida por sítios oficiais e pela mídia, bem como à pressão funcional realizada por instâncias governamentais federais e estaduais.

Em função das razões acima expostas deve-se considerar que professores, gestores e técnicos podem simplesmente amoldar as proposições reformistas às práticas escolares já existentes, na medida das possibilidades e necessidades, ou adequá-las às concepções e reivindicações de caráter meramente corporativo. Tal movimento pode resultar em atividades fragmentárias caóticas e de senso-comum. Se, de um lado, tais procedimentos não dão pleno curso à reforma, de outro, não permitem a absorção e desenvolvimento de uma concepção mais coerente e consistente de educação que conduza à auto-disciplina intelectual e à autonomia moral a que Gramsci se refere quando discute a concepção de escola unitária (GRAMSCI, 1979, p. 124).

É necessário, por isso, ir além da crítica. Cabe insistir e investir na afirmação de concepções que se opõem à BNCC e à Lei 13.415/2017. Consideramos, nessa perspectiva, as proposições que se seguem, decorrentes das considerações teóricas de Gramsci a respeito das disputas por hegemonia e, no âmbito desta, do conceito de “guerra de posição”⁸ ou seja, nas tentativas de obtenção de consenso em torno de

⁸ “A riqueza polissêmica do conceito de guerra de posição é significativa no método gramsciano: ela tem um valor descritivo e gnosiológico e registra a transformação da arte militar aplicando-a à ciência política, tornando-se nos Q [Cadernos] um dos principais instrumentos utilizados pela filosofia da práxis para definir as modalidades com as quais se afirmam a luta e a organização das classes e para descrever as principais estratégias militares adotadas pelos exércitos modernos na Primeira Guerra

uma ideologia, de uma concepção de mundo ou de uma proposição de natureza política, no caso, a concepção político-ideológica de educação que defende um processo formativo radicalmente contrário à reforma.

A obtenção do consenso em torno da concepção de mundo e de educação que defendemos implica o desenvolvimento de um conjunto de práticas de convencimento que podem ser efetivadas por meio dos diferentes organismos da sociedade civil, entre eles a escola e as instâncias a que está referida no âmbito das Secretarias de Educação estaduais, bem como os sindicatos docentes.

Trata-se de sensibilizar e de orientar grupos aliados sobre os quais se pretende exercer certa direção político-ideológica, tendo em vista o fortalecimento das concepções educacionais que se opõem às que fundamentam a BNCC. É necessário, nesse sentido, apresentar e debater com gestores, professores, técnicos das escolas públicas estaduais e de Institutos Federais, os fundamentos teórico-epistemológicos em que nos baseamos para fazer a crítica, qual o conteúdo de tais referências e quais as proposições educacionais e curriculares que dele resultam, posto que tal concepção não é, necessariamente, de seu domínio. Em outros termos, há necessidade, como resistência, de ressaltar, para esse público, não somente a negação de uma concepção curricular, a partir de suas proposições, mas a afirmação elaborada e convenientemente “traduzida”, de outra que lhe é adversa, ou seja, do Ensino Médio Integrado, quer essa integração envolva ou não a educação profissional.

Em termos gramscianos, trata-se de, como grupo social antagônico ao que propôs e defende a reforma, realizar ações de direção sobre os grupos aliados ou que estão em dúvida sobre suas benesses, no sentido de atraí-los para nossas posições por meio da apresentação e repetição, pelas mais diversas formas, da concepção curricular integrada e das possibilidades de sua efetivação pelas escolas, destacando, em particular, o caráter de formação ampla, no plano cognitivo, assim como no plano valorativo, formação essa que visa colocar tanto alunos, quanto professores, gestores e técnicos na condição não apenas de lutar por direitos, mas, também, de, pelo

Mundial. Em comparação com a guerra de movimento, a guerra de posição é preparada minuciosamente pelos Estados e pelas classes sociais em tempo de paz (...) Para G. a guerra de posição não ocorre somente em época de guerra (...) mas é a expressão do ‘assédio recíproco’ entre as classes que se desenvolve constantemente em todas as sociedades capitalistas modernas”(Liguori e Voza, 2017, p. 357).

exercício crítico, promover mudanças sociais que os beneficiem, mas, sobretudo, beneficiem a sociedade como um todo.

Isso implica o exercício de uma ação que busca não apenas tornar dirigentes membros dos grupos aliados, ou parcela destes, mas, também, atrair intelectuais articulados ao grupo dominante, mas não inerentes a tal grupo, de forma a, de um lado, enfraquece-lo e, de outro, sensibilizar tais intelectuais para as concepções educacionais que defendemos, com o objetivo da conquista do espaço político e ideológico ocupado pelo grupo dominante. Em outros termos, buscar a desarticulação de um bloco histórico e, simultaneamente, desencadear ações político-culturais cujo objetivo é estruturar um novo bloco histórico.

No entanto, Gramsci considera difícil a adoção de novas concepções quando estas contrariam as crenças conformistas difundidas pelas classes dominantes, o que significa que a construção da “vontade coletiva” é um processo longo e espinhoso. Nesse sentido, à ação cultural sistemática, tendo em vista tal construção, caberá exercer papel político fundamental, fazendo, como apontado anteriormente, a crítica das ideologias dominantes, mas, além disso, a divulgação daquelas que defendemos, pelas mais diversas formas, instrumentos e organismos.

Esta a razão pela qual Gramsci postula a necessidade de elaboração dos interesses populares, como construção que corresponde às exigências de um dado momento histórico complexo e orgânico, como unidade entre teoria e prática favorecedora de uma mudança intelectual-moral que resulte no desenvolvimento de concepção de mundo mais avançada. No entanto, esse movimento não é, em primeiro lugar, espontâneo e, de outro lado, não resulta da ação meramente especulativa, mas da reflexão sobre a prática real, cotidiana, que é sempre “devir” e que os próprios envolvidos, por sua atuação, estarão moldando a cada momento. Trata-se, dessa perspectiva, de um enfoque histórico, mas também filosófico. Refere-se, portanto, a uma “práxis” que deve ser estimulada pelos que estão em luta contra a reforma do ensino médio, como ação não apenas individual, mas, principalmente, coletiva, comprometida com os interesses dos envolvidos com os processos educativos escolares.

Cabe-nos, nesse sentido o árduo trabalho de promover o exame crítico do senso comum fundado nas ideologias deterministas de modo a alçar, com base em seu núcleo sadio, ao bom senso, ou seja, a uma construção filosófica mais elaborada

sobre a educação e sobre o mundo de modo a promover a construção da unidade ideológica do movimento cultural por meio da articulação teoria-prática.

Tal construção histórica implica uma relação dialética entre os que intentarem tal ação política em defesa do ensino médio que defendemos e os professores, gestores, técnicos e jovens que estão na escola pela qual os envolvidos superem continuamente e, ao mesmo tempo, transformem as condições existentes ao mesmo tempo em que são transformados por elas.

A possibilidade dessa relação reside na criação de “um mesmo clima cultural” entre os que se propõem tal ação política e que atuam na escola. em outros termos, um ponto de referência comum, seja pela contiguidade de interesses e objetivos, seja pela instauração de conteúdos e formas de comunicação dos quais ambos possam participar por meio do estabelecimento de um vínculo orgânico entre eles.

Nesse processo o ponto de partida é constituído não pelo “certo” dos que exercem a ação dirigente, mas pelas condições objetivas do grupo a que essa ação se dirige (ou seja, sua concepção de mundo e sua espontaneidade) que devem ser contrapostas ao seu próprio passado. Isso não impede, antes exige, que o momento inicial de elevação cultural se faça através da atuação de quem exerce a ação dirigente. À medida que essa ação se desenvolve há um progressivo caminhar da condição inicial, em que a concepção orgânica de mundo é recebida como fé, para a condição de consenso ativo, de racionalidade, de maior homogeneidade entre os envolvidos, condição essa propícia à constituição da vontade coletiva e criativa no plano político e cultural.

Referidas práticas talvez devam ocorrer em períodos variados de tempo a depender da complexidade do tema a que se referem, das circunstâncias envolvidas, das relações de força⁹ em presença e da adesão maior ou menor de professores,

⁹Gramsci identifica três tipos de “relações de força”: 1) “relações de força estreitamente ligadas à estrutura objetiva, que independe da vontade dos homens, que pode ser medida com os sistemas das ciências exatas ou físicas” (Gramsci, 1978, p. 49); 2) relações das forças políticas, que se refere ao grau de homogeneidade, de auto-consciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. Tais forças podem ser analisadas em vários graus os quais correspondem a momentos da consciência política coletiva que se manifestam na história a saber: a) o momento econômico-corporativo; b) o momento da aquisição da “consciência da solidariedade de interesses entre todos os elementos do grupo social”, todavia ainda preso ao campo econômico (idem); c) o momento da aquisição da “consciência de que o próprios interesses corporativos superam, no seu desenvolvimento, o círculo corporativo do grupo econômico e podem e devem tornar-se interesse de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais política e assinala a passagem nítida da estrutura às superestruturas, nas quais as ideologias germinam e se transformam em partido; 3) relações das forças militares, que se subdividem em técnico-militar e político-militar (idem, p, 51). No entender de Gramsci o desenvolvimento histórico oscila continuamente entre as forças 1 e 3, com a mediação da 2.

gestores, técnicos, jovens a grupos que perfilam concepções de mundo e de educação que divergem das presentes na reforma ou que não têm clareza sobre as diferenças entre estas e as que fundamentam o ensino médio integrado.

O foco principal, todavia, não é tão somente a produção de mudanças individuais, mas, principalmente, a coletiva. Para que seja realizado um processo efetivo de mudança, tal como vem sendo discutido, há necessidade da construção da unidade entre pensamento e ser, entre filosofia e política, teoria e prática, de modo a ser possível converter a perspectiva da formação integrada em “vontade coletiva” (unidade cultural e social orientadora da ação), entendida por Gramsci “como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (GRAMSCI, 1978a, p. 7). Tal drama se expressa de diversas formas, inclusive por meio dos problemas concretamente postos a professores, gestores, técnicos e jovens pelo desenvolvimento histórico da sociedade em que vivem.

Por isso, no plano da sociedade concreta, a elevação do nível de elaboração crítica desses sujeitos sociais relativamente à proposta de formação integrada e mesmo a construção de uma vontade coletiva em relação a ela é condição necessária, mas não suficiente para que ocorram mudanças significativas na oferta pública do ensino médio no país.

Determinações políticas, econômicas e sociais interferem nesse processo. O país enfrenta, no momento presente, adversidades de diversa natureza resultantes da crise político-econômica desencadeada no decorrer do governo Dilma Rousseff, mas que ganhou contornos dramáticos a partir da assunção ilegítima do poder por Michel Temer e da ascensão a ele de Jair Bolsonaro, propiciada, não apenas, mas também, pelo afastamento seletivo, por meios jurídicos, de seu principal opositor, conforme interpretações da defesa deste e do noticiário veiculado pela mídia.

Além das ações restritivas ao desenvolvimento do Ensino Médio Integrado abordadas na parte inicial deste texto, outras medidas político-econômicas de caráter mais amplo, afetam a sociedade como um todo e mais especificamente os setores populares. Entre elas destacam-se a reforma trabalhista que, ao flexibilizar as relações de trabalho, reduziu drasticamente as oportunidades de emprego, promoveu a precarização do exercício de atividades profissionais e reduziu salários; e, no momento presente o projeto de reforma da previdência, ainda em discussão, que,

dependendo do que for aprovado, poderá significar agravamento das condições de vida e educação para amplos setores da população. Para o que interessa mais de perto à discussão sobre a reforma iniciada no governo Temer, cabe destacar a Emenda Constitucional 95 que congelou por 20 anos, a partir de 2017, os recursos destinados às políticas sociais, principalmente para saúde e educação, afetando negativamente, as possibilidades de desenvolvimento da proposta da forma integrada dessa etapa da educação básica.

Em pronunciamentos feitos em 2019 o Presidente Bolsonaro, sugerindo malversação dos recursos por parte dos governos Lula e Dilma, reforçou a necessidade de contenção de gastos no campo educacional alegando que o alto volume dos recursos utilizados por esses governos em educação não havia resultado em melhoria do desempenho dos jovens brasileiros nos exames, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Os atuais ocupantes do MEC, por seu turno, não tinham se pronunciado, até os primeiros meses de 2019, sobre a reforma do ensino médio. Manifestações recentes do atual Ministro da Educação priorizam fundamentalmente o itinerário “formação técnica e profissional” da estrutura curricular proposta pela Lei 13.415/2017 tendo em vista sua adequação ao trabalho flexível e aos avanços tecnológicos. Fazem coro, assim, às formulações presidenciais quanto aos gastos com educação, piorando o quadro desalentador já existente no que respeita à formação de natureza crítica.

Considerações Finais

Inspirados em Gramsci, defendemos que a crítica aos graves retrocessos por que passa a educação básica brasileira, e em particular sua última etapa – o ensino médio – é necessária. Tal crítica, produzida no âmbito das pesquisas e dos movimentos sociais organizados em torno da temática, têm cumprido a finalidade de sistematizar e apontar os riscos da reforma produzida por meio da Lei 13.45/17. No entanto, para além da crítica acadêmica, ainda que esta se assente no movimento histórico de compreensão da realidade, mostra-se imprescindível a construção de outras formas de ação, que a ela se alia, quando se trata de produzir resistência aos retrocessos anunciados. Dentre estas ações, chamamos a atenção para a

necessidade de interlocução direta com os sujeitos e instâncias responsáveis pela implementação das mudanças.

Além disso, mostra-se insuficiente a crítica e negação do que é proposto pela reforma. (Re)afirmar a proposta contra hegemônica é tão imperativo quanto denunciar os retrocessos que se avizinham. Nessa direção, destacamos a urgência de revigorar as concepções e ações que cercam a proposição do Ensino Médio Integrado. Vale lembrar que as bases conceituais que fundamentam essa perspectiva foram incorporadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais: as finalidades de uma formação humana integral com vistas à emancipação individual e societária; as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixo integrador do currículo e dos processos formativos; o princípio educativo do trabalho como fundamento epistemológico e metodológico (BRASIL, CNE/CEB Resolução 02/2012).

Por fim, cabe considerar que qualquer ação no âmbito da política educacional que circunscreva aspectos isolados está fadada ao fracasso. Resolver questões complexas, como as que envolvem o ensino médio na atualidade, necessita de um conjunto articulado de ações, desde as que envolvem a organização pedagógica e curricular, às formas de avaliação, da formação inicial e continuada de professores, das condições materiais das escolas, das condições da docência. A formulação de uma política pública consistente não se há de fazer, no entanto sem que se estabeleça uma interlocução direta com as juventudes que frequentam a última etapa da educação básica, bem como com educadores e gestores diretamente envolvidos com essa etapa.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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 Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 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. **D.O.U.**, Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf . Acesso em: 04 jul 2018.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____, **MEC**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

_____. **MEC**. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Versão disponibilizada em maio de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em 20 ago 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, n.18, set/out/nov 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf> . Acesso em 09 mar 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 12 jul 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** vol.33 no.119 Campinas Apr./June 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 09 mar 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 3ª ed., 1978a

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**, Civilização Brasileira, 3ª ed, 1978b.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Civilização Brasileira, 3ª ed., 1979

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> Acesso em: 09 mar 2019.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano**. Trad. Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Pereira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia Bernardes, Boitempo, 2017.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, D. e SILVA, Monica R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, vol. 20, n. 63, out dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf> Acesso em 09 mar 2019.

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. **24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 24 jul 2018.

Recebido em: 08 de dezembro de 2018.

Aceito em: 11 de maio de 2019.

Publicado em: 28 de maio de 2019.