

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | N°. 3 | Ano 2024

EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: novos impasses impostos pela BNCC e pela reforma do novo ensino médio

Education, Emancipation and Social Transformation: new challenges presented by the BNCC and the new secondary education reform

Ana Karoline Machado

Unioeste

akm.machado@gmail.com

Juliana Almeida Matos

Unioeste

juliana.matos@unioeste.br

**Mariane Betânia Elias
Batista Piana**

Unioeste

marianebeb18@hotmail.com

Daiana Machado

Unioeste

daiana-agape@hotmail.com

**Kerlyn Tatiana Schulz
Niesvald**

Unioeste

kerlyn.niesvald@unioeste.br

Resumo: O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo geral é explorar as críticas à educação formal mercantil à luz da teoria de Antonio Gramsci (2001; 2004; 2017). O estudo tem como foco a análise das políticas nacionais relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambas voltadas para o ensino médio. Como objetivo específico, o trabalho busca identificar, na perspectiva gramsciana, estratégias e caminhos para a construção de uma abordagem crítica e emancipatória na educação de nível médio. Essa abordagem é apresentada por Gramsci na proposta da "escola unitária", que se contrapõe às reformas educativas, como o Novo Ensino Médio, e às concepções pedagógicas difundidas pela BNCC. O conceito de "escola unitária" destaca-se como uma alternativa às reformas que priorizam o ajuste da educação às necessidades do mercado de trabalho, enfatizando, em vez disso, uma educação que integra o desenvolvimento intelectual e manual, com foco na formação crítica e na emancipação social dos estudantes. Dessa forma, o estudo sugere que a educação deve promover a autonomia e a capacidade crítica dos alunos, indo além das demandas mercantis e neoliberais que orientam as reformas atuais no Brasil.

Palavras-chave: novo ensino médio; educação mercantil; escola unitária.

Abstract: *The present work is a qualitative research of a bibliographic and documentary nature, whose general objective is to explore the criticisms of formal commercial education in the light of Antonio Gramsci's theory (2001; 2004; 2017). The study focuses on the analysis of national policies related to the implementation of the New Secondary Education and the National Common Curricular Base (BNCC), both aimed at secondary education. As a specific objective, the work seeks to identify, from a Gramscian perspective, strategies and paths for building a critical and emancipatory approach in secondary education. This approach is presented by Gramsci in the "unitary school" proposal, which opposes educational reforms, such as the New Secondary Education, and the pedagogical concepts disseminated by the BNCC. The concept of "unitary school" stands out as an alternative to reforms that prioritize the adjustment of education to the needs of the labor market, emphasizing, instead, an education that integrates intellectual and manual development, with a focus on critical and in the social emancipation of students. In this way, the study suggests that education should promote students' autonomy and critical capacity, going beyond the mercantile and neoliberal demands that guide current reforms in Brazil.*

Keywords: *new high school; commercial education; unitary school.*

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo geral explorar, brevemente, as críticas à educação formal mercantil sob a ótica de Gramsci (2001; 2004; 2017), tomando como objeto de referência e tensionamento a política nacional de implementação do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a mesma etapa de ensino. Além disso, tivemos, também, como objetivo específico, identificar, na perspectiva de Gramsci, caminhos e estratégias para a construção de uma abordagem mais crítica e emancipatória para a educação de nível médio.

Assim, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, tal como sugerem Lakatos e Marconi (2019), buscamos nos aproximar do objeto investigado, cientes da sua complexidade, procurando compreendê-lo dentro do contexto em que emerge.

Para tanto, utilizamos como fontes primárias de análise os seguintes documentos: a) a Lei nº 13.415/2017, responsável por reformar a escola de nível médio no Brasil; b) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, aprovada em 2018. Em seguida, as contribuições de Gramsci, sobretudo aquelas mobilizadas em sua obra *Cadernos do Cárcere vol. 2* (2004) e *vol. 3* (2017), nos ofereceram condições para a análise dos aspectos teóricos e políticos veiculados explícita ou implicitamente pelos documentos.

A organização do texto está dividida em três seções, que contemplam, respectivamente: a introdução deste trabalho, a revisão de literatura e as considerações finais. Na segunda seção do texto, exploraremos aspectos relacionados a conjuntura política e econômica relativa a aprovação e a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio, bem como o conteúdo e as intencionalidades da BNCC. Em seguida, serão apresentadas perspectivas que contrariam os pressupostos formativos e educacionais pautados em princípios neoliberais e mercantis, tais como as contribuições de Gramsci (2001, 2004, 2017). Além disso, nos propomos, nessa mesma seção do texto, a retomar pedagogias contra hegemônicas, como a da escola unitária, proposta, também, por Gramsci, como alternativa aos modelos, políticas e pedagogias aqui problematizadas.

Nas considerações finais, por fim, apresentamos algumas reflexões sobre o tema em debate. Além disso, reiteramos aspectos relativos à conjuntura histórica que tangencia a elaboração e a implementação da política do Novo Ensino Médio e a BNCC, bem como buscamos contribuir com reflexões que endossem a superação destas políticas e orientações curriculares.

2. Revisão de Literatura

O Novo Ensino Médio (NEM), implementado após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, são exemplos de como as políticas educacionais podem ser moldadas por interesses hegemônicos e mercantilistas, na medida em que concretizam ofensivas realizadas por

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

setores da sociedade civil organizada, vinculados ao empresariado e a fundações e institutos associados ao capital privado.

A extensa literatura produzida a respeito do tema, nos últimos anos, tem demonstrado que políticas como a do Novo Ensino Médio, frequentemente reforçam a divisão do trabalho e a lógica do mercado, na medida em que não promovem uma formação comprometida com uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, além de obstaculizar, sistematicamente, o acesso da classe trabalhadora ao direito à educação.

A efetivação do golpe de Estado que permitiu Michel Temer – na época, filiado ao antigo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) - ocupar a cadeira presidencial buscou consolidar um novo pacto social no país, com vistas a ajustar o Brasil às demandas instauradas pelas novas exigências do processo de acumulação neoliberal.

Em “Uma ponte para o futuro”, documento lançado durante o Congresso Nacional da Fundação Ulysses Guimarães (FUG), em outubro de 2015 e que simboliza a agenda política pemedebista, é possível visualizar este novo tratado societário defendido por Temer, seu partido e uma grande fatia da burguesia empresarial brasileira. Para tais forças políticas, o aumento da inflação, incertezas sobre a evolução da economia, impostos elevados, juros muito altos, pressão cambial e retração do investimento privado, constituíam-se como as principais causas da suposta crise fiscal que o país estaria atravessando desde 2014.

Para os ideólogos do golpe, tais desequilíbrios teriam uma natureza estrutural e estariam relacionados a forma de funcionamento do Estado brasileiro. Portanto, seria necessário mudar leis e até mesmo normas constitucionais para que a crise fiscal fosse contida e o país evitasse um colapso econômico. Behring (2021) e Brettas (2020) nos permitem questionar esses argumentos, na medida em que sinalizam a existência, no Brasil, de uma controversa narrativa que, desde a metade dos anos 90, tem reproduzido insistentemente o argumento de que o país estaria “quebrado”, vivendo uma crise de Estado, pela qual os “amplos” gastos com políticas sociais seriam os principais responsáveis. Na perspectiva das autoras, a desculpa da crise fiscal se consolida como uma estratégia para embaçar a percepção sobre crises manifestadas do e pelo próprio capital, e, para justificar, portanto, a retração dos investimentos em políticas sociais.

Diante de um contexto de crise, é possível compreender que as políticas educacionais despontam como ferramentas fundamentais para a contenção, a adequação e o controle da mão de obra trabalhadora. Shiroma et al. (2002, p. 9) nos permitem compreender que políticas educacionais são, historicamente, constituídas por um “perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana”. Adaptando-se, sistematicamente, “aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida” (p. 9 e 10). Neste sentido, o processo educativo forma as aptidões e comportamentos necessários para a reprodução da sociabilidade e dos valores almejados, e a escola consolida-se como um dos espaços mais privilegiados para a concretização de tais mudanças.

Compreende-se que a BNCC e, portanto, os pressupostos que fundamentam o Novo Ensino Médio, são estruturados para oferecer sustentação técnica e ideológica ao projeto de alinhamento do Estado, suas políticas e práticas às demandas da burguesia rentista no

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

contexto de reajustamento dos processos de acumulação de capital vivenciados no Brasil nos últimos dez anos.

Como demonstraremos adiante, uma análise mais cuidadosa da BNCC, de seus objetivos, fundamentos pedagógicos, bem como das mudanças que propõe para o currículo do ensino médio, nos permite perceber que a intencionalidade do documento se assemelha a conjuntura de adoção de políticas econômicas - e o consequente reordenamento das políticas sociais e educacionais - vivenciado a partir dos anos 90, que buscou incorporar táticas gerenciais de administração do Estado.

Inaugurado no país em decorrência da Reforma do Estado, o gerencialismo, como ficou conhecido, é fruto do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1998) e integrou à administração pública um modelo de gestão mais flexível, com foco em eficiência e controle dos processos e tarefas, orientado para resultados, semelhante às estratégias administrativas amplamente difundidas no setor privado.

Na perspectiva de Zanardini (2007), o gerencialismo trata-se, na verdade, de um “paradigma”, apresentado como principal estratégia capaz de solucionar a suposta incapacidade administrativa do Estado, cuja proposição é proveniente de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que, ao encarregar-se da consolidação de uma determinada política econômica e social, preocupa-se com a incapacidade de investimento e gestão do Estado.

Neste sentido, ainda segundo Zanardini (2007), é possível compreender que as intenções relacionadas à Reforma do Estado, de suas práticas e políticas, revela, sobretudo, a necessidade de realizar ajustes estruturais no processo de acumulação de capital e de rever, portanto, os entraves impostos à reprodução eficaz do próprio modo de produção capitalista.

Como nos apontam Ramos e Paranhos (2022), a nova ofensiva das políticas neoliberais sobre a educação, materializada pela BNCC e pela aprovação da Reforma do Novo Ensino Médio, não só se assemelha ao contexto vivido nos anos 90, como, também, o atualiza, de acordo com a roupagem adequada a atual conjuntura, ainda mais flexível, individualista e, também, conservadora. Neste sentido, “novos valores” e “atitudes”, como empreendedorismo, autonomia, resiliência, equidade e, principalmente, a pedagogia das competências, estruturam as propostas político-pedagógicas mencionadas (Ramos e Paranhos, 2022, p.75).

Na contramão desse projeto político-pedagógico identificamos, nos escritos de Mészáros (2005) e Gramsci (2001; 2004; 2017) subsídios para a necessária reivindicação do potencial transformador da educação, bem como à crítica aos contornos assumidos pela educação formal no capitalismo. Mészáros (2005) ratifica a perspectiva de que a educação serve, utilitariamente aos interesses do capital, perpetuando uma lógica de competição e individualismo que desumaniza tanto os professores quanto os alunos. Sugerindo, portanto, que o sistema educacional vigente está profundamente imerso na lógica do capitalismo e que funciona como uma ferramenta para implantar e reforçar os desejos e as necessidades do mercado e produzir, assim, conformidade e consenso, a partir dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Gramsci (2001), referência central deste trabalho, por sua vez, compreende a educação como um fenômeno essencialmente político, na medida em que a educação interage com o processo de produção da humanidade em qualquer que seja o contexto social e econômico, produzindo e disseminando concepções de mundo, combatendo ou propondo alternativas contra hegemônicas. Além disso, o autor destaca a importância da escola na formação de intelectuais e na construção de uma consciência crítica. Defende, portanto, a consolidação de uma pedagogia que vá além da mera conformidade com as normas estabelecidas e que promova uma compreensão mais profunda das contradições sociais e econômicas.

Para Gramsci, a educação deve ser um meio para a emancipação e a construção de uma nova hegemonia, isto é: deve se consolidar como instrumento fundamental para que a classe trabalhadora seja capaz de elaborar e validar uma visão de mundo, uma reforma intelectual e moral, capaz de transformar radicalmente as estruturas sociais.

2.1. O currículo da BNCC como aparelho político ideológico

A análise dos Fundamentos Pedagógicos da BNCC, nos permite confirmar a ênfase na pedagogia das competências, uma vez que, para o documento, “as decisões pedagógicas [para o ensino básico] devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p.15).

Assim, para a BNCC, as competências se referem ao conhecimento sujeito a mobilização, manipulação e aplicação; e indicam um conjunto de conceitos, procedimentos, valores e atitudes que o estudante de nível básico deve ser capaz de acumular, aplicar e reproduzir. Ser competente, significa, deste modo, “ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (Brasil, 2018, p. 16).

Nessa perspectiva, para o pleno desenvolvimento das competências, segundo o documento em debate, é necessário indicar, claramente, aquilo que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 15).

Tais pressupostos e fundamentos pedagógicos podem ser questionados pela literatura especializada, especialmente aquela produzida nos últimos trinta anos (Ramos, 2001, que compreende a competência como um paradigma político-pedagógico que remete à necessidade de adaptar os processos pedagógicos ao desenvolvimento, entre os educandos, de uma certa personalidade, flexível e adaptável, alinhada a uma forma de conduta ou personalidade desejável à sociabilidade neoliberal.

Também filiada à essa mesma perspectiva, a concepção de educação integral anunciada pela BNCC, não apenas sinaliza para a retomada de conjecturas das políticas e

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

currículos educacionais dos anos 1990, como, também, os insere no bojo das demandas mais contemporâneas do mundo do trabalho, orientadas, novamente, pelo acirramento do neoliberalismo (Ramos e Paranhos, 2022).

Desse modo, para a BNCC, a educação integral

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas. Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC (Brasil, 2018, p.17).

Nesse contexto, é possível compreender que o protagonismo e a autonomia desejadas para o estudante, significam ter condições para tomar decisões, ser proativo, pragmático e capaz de identificar formas de resolver uma determinada situação pontual ou prática, sem se comprometer, necessariamente, com seu desenvolvimento ético-político ou humanístico.

Nesse sentido, parece que, aos estudantes, sobretudo aqueles submetidos às redes públicas de ensino, provenientes das classes trabalhadoras, torna-se cada vez mais importante incorporar uma conduta útil e submissa, em detrimento da apropriação do conhecimento científico. O que nos leva a crer, ainda, que o discurso da competência tende a esvaziar discussões e mobilizações que têm como finalidade promover e valorizar o desenvolvimento humano, sobretudo aquele vinculado a uma acepção omnilateral, que privilegia, ao mesmo tempo, o desenvolvimento teórico e prático, a ação e o pensamento, a atividade manual e intelectual.

A investigação mais cuidadosa da sugerida “superação radical da fragmentação do conhecimento em disciplinas”, defendida pela BNCC, nos permite inferir que a Base desestimula a adoção do rigor científico e metodológico, do conhecimento historicamente acumulado, veiculado pelas disciplinas ou componentes curriculares. Contrariando, assim, percepções como a de Saviani (2016), para quem a escola é responsável pela mediação dos saberes, promovendo a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Comprometendo, novamente, a efetivação de um processo político-pedagógico omnilateral.

Exemplo disso é a restrição do ensino obrigatório de componentes curriculares como sociologia e filosofia, arte e educação física. Mas, principalmente, a redução da carga horária da formação geral básica e o conseqüente estabelecimento dos chamados itinerários formativos específicos, definidos de acordo com as intenções, possibilidades e, também, limitações de cada sistema de ensino, como forma de complementar essa etapa de formação.

Nessa perspectiva, conforme nos atestam Ramos e Paranhos (2022):

Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converte-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica. (p.80)

Dessa maneira, a escola deixa de promover acesso aos conhecimentos sistematizados, passando a ter como compromisso conduzir os estudantes a 'aprender a aprender', para que sejam capazes de intervir e solucionar situações concretas, a partir do desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras e socioafetivas (Ramos e Paranhos, 2022).

Sob essa lógica, a função da escola passou a ser, essencialmente, a de formar os estudantes para uma conjuntura social de crescente insegurança, sem garantias quanto ao mundo do trabalho ou quanto ao pleno emprego e, por isso, interessa formar um sujeito flexível e resiliente, capaz de se adaptar a toda e qualquer "adversidade". A 'chave' para isso, reside, portanto, segundo nos apontam Ramos e Paranhos (2022), no deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências.

Além do esvaziamento dos currículos, Freitas (2016) observa, também, que essa precarização tem transformado o trabalho docente em algo ainda mais desumanizado, muitas vezes reduzido a interações digitais, graças ao avanço, neste mesmo contexto, de plataformas de ensino on-line (Freitas, 2016). Submetendo, deste modo, tanto professores quanto alunos à lógica gerencial, que prioriza produção, padronizações e, também, ranqueamentos – haja vista o avanço, ainda nesta conjuntura, das avaliações em larga escala - reforçando, assim, o enfraquecimento do caráter científico e mediador do saber historicamente acumulado do trabalho docente, e resultando na responsabilização individual dos sujeitos, por seus "sucessos" ou "fracassos" escolares.

Na perspectiva de Gramsci (2004), as crises vivenciadas pela educação sob a égide do capital, só seriam superadas quando houvesse a adoção de uma política-pedagógica contra hegemônica, por ele denominada de escola unitária.

Inspirado pelo estabelecimento da pedagogia socialista soviética, inaugurada pela reforma escolar russa, que instituiu a "escola única do trabalho" e, ainda, pelas críticas dirigidas à organização escolar italiana de sua época, sobretudo aquelas relacionadas à adoção de pedagogias tradicionais burguesas e fascistas (Martins, 2021), Gramsci idealiza sua pedagogia contra hegemônica, denominada de "escola unitária".

2.3 Resultados

A escola unitária gramsciana é uma proposição para a escola de nível básico,

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

universal, pública, estatal, gratuita e laica. Recebe a denominação de unitária por articular um único processo formativo integral do ser humano, conjugando o desenvolvimento de suas habilidades e dimensões intelectual e manual” (Gramsci, 2001, p. 63). A formação integral defendida pela proposta da escola unitária deveria, portanto, oferecer aos educandos “os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área” (Martins, 2021, pg.12).

Trata-se de um projeto de escola e de educação que privilegia, em um mesmo processo de ensino-aprendizagem as dimensões do saber e do fazer. Uma concepção de “saber”, que, diferentemente da pedagogia das competências, ofereceria condições concretas para a apropriação dos conhecimentos científicos, eruditos e humanísticos. São esses saberes, que, articulados, na compreensão de Gramsci, seriam capazes de promover o desenvolvimento da criticidade e da criatividade, além de favorecer a formação de uma autonomia moral.

A apropriação do conhecimento historicamente acumulado e, portanto, do patrimônio cultural produzido pela humanidade, seria capaz de promover a elevação do nível de consciência dos educandos, oferecendo a eles condições de construir outra qualidade de relações sociais, “porque terão mais consciência de si e do mundo, condição basilar para formularem estratégias e promoverem ações com vistas a superar as contradições sociais que lhes desafiam a existência” (Martins, 2021, pg.12).

Por outro lado, a dimensão do fazer, tão fundamental e articulada a do saber, teria como objetivo capacitar os educandos para a inserção no mundo do trabalho, permitindo-lhes dominar o processo de produção social da existência e apropriar-se das habilidades e, principalmente, dos princípios científicos que fundamentam os aparatos tecnológicos das sociedades ocidentais. Dessa forma, os educandos estarão preparados para atuar no mundo do trabalho não apenas enquanto sujeitos docilizados e destinados a mera reprodução dos interesses do capital e do autoritarismo das classes hegemônicas.

Gramsci sinalizou para o necessário compromisso do Estado com a organização e a oferta desse modelo educacional, a fim de que todas as gerações e classes sociais possam ser contempladas. Neste sentido, classes subalternizadas deveriam receber igualmente formação e conteúdos pertinentes à sua progressão, permitindo-lhes exercer sua intelectualidade e entender a hegemonia e as dinâmicas de poder características das sociedades capitalistas. A educação ético-política, neste contexto, é entendida como peça-chave para a superação da condição de classe alienada tal como a experienciada pela classe trabalhadora.

Para Antônio Gramsci (2004), todos os indivíduos são intelectuais na medida em que possuem qualificação técnica mínima para exercer suas funções. O que diferencia os intelectuais é o trabalho e a influência que exercem nas relações sociais. O erro metodológico mais comum é buscar essa distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de considerar o sistema de relações em que essas atividades se encontram (Gramsci, 2004, p. 18).

A distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual determina os sujeitos em função da atividade que executam e do papel que desempenham nos meios de produção. A escola, enquanto aparelho formativo, é o instrumento para formar intelectuais de

diversos níveis e perpetua a coexistência de dois grupos distintos de intelectuais: os tradicionais, que tendem à conservação do estabelecido, e os orgânicos, que surgem em resposta às necessidades de uma classe social e se opõem aos intelectuais tradicionais (Toledo; Gomes, 2013, p. 510). Neste sentido, a escola unitária deveria ser capaz de formar, sobretudo, intelectuais orgânicos comprometidos com o processo de construção de uma nova civilização e de uma nova hegemonia.

Cabe ao Estado, enquanto educador em função de uma determinada hegemonia, criar uma civilização elevada ou adequar a civilização existente aos moldes necessários para o desenvolvimento contínuo do aparelho econômico e da humanidade (Gramsci, 2004). A formalização da escola unitária visa preparar os sujeitos para interpretar as contradições da sociedade e para o mundo do trabalho, oferecendo uma formação intelectual e humanista que permita a eles entenderem o passado, o presente e o futuro de forma crítica e integrada (Gramsci, 2004, p. 33, 43).

O trabalho, como princípio educativo, tal como fomenta a proposta pedagógica gramsciana, representa para a classe não-hegemônica a possibilidade de se instrumentalizar para a revolução, ou, no mínimo, para situar as sociedades ocidentais mais próximas dos seus horizontes. Neste sentido, a escola deve desempenhar uma função social comprometida com o ser humano e a sociedade desejada, e a educação deve ser vista como um instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica.

3. Considerações Finais

As reflexões acerca da elaboração e da implementação das recentes políticas educacionais, como a reforma do novo ensino médio e a BNCC, revelam uma convergência entre a estrutura educacional e os interesses mercantis e neoliberais. A ênfase na pedagogia das competências e na responsabilização individual pelo desempenho de alunos e professores prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes e da autonomia do trabalho docente.

Além disso, é possível observar que as políticas educacionais aqui analisadas, consolidam-se, em verdade, como contrarreformas para o campo educacional, na medida em que mudanças como as promovidas pelo Novo Ensino Médio, ainda que em aparência se proponham inovadoras, constituem-se, em essência, mais como uma “combinação entre velho e novo”, onde o aspecto “velho” é preponderante (Coutinho, 2012) e as classes hegemônicas, geralmente conversadoras, são efetivas em devorar fatias generosas da máquina, da verba e das políticas públicas para a validação de seus projetos políticos e ideológicos.

Compreende-se, desta maneira, que os tensionamentos perpetrados à BNCC, bem como as mobilizações em defesa da revogação do Novo Ensino Médio, devem ser acompanhados da retomada do trabalho como princípio educativo e, por isso, de proposições político-pedagógicas contra hegemônicas, que defendam a consolidação de uma escola de nível médio comprometida com a formação integral e emancipadora, tal como a defendida por Gramsci em seu projeto unitário.

4. Referências

BEHRING, E. R. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16/02/2017. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 25 de ago. 2024.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, Neoliberalismo e Financeirização das Políticas Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

COUTINHO, Carlos. Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? In: *Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./ jun., 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2383>>. Acesso em 07 de out. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. **Charterização e Uberização: destruindo profissões**. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/> Acesso em: 05 fev. 2023.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere, vol. 2**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p.15-53.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 13 (1932-1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: **Cadernos do Cárcere, vol. 3**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. p. 12-101.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7ªed. São Paulo: Atlas, 2019, p. 300-347.

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, educação e escola unitária**. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 47. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/12031>>. Acesso em 29 de agost. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PMDB. Partido Movimento Democrático Brasileiro. Uma ponte para o futuro. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise.; PARANHOS, Michelle. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em:

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>>. Acesso em 28 de set. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e Sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista De educação, (4). Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>>. Acesso em 30 de agos. 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. e EVANGELISTA, O. Política Educacional. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GOMES, Jarbas Maurício. Educação e Hegemonia nos Quaderni Del Carcere de Antonio Gramsci (1891-1937). **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 503–517, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/19574>>

ZANARDINI, Isuara Monica Souza. **A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25(1), p.245–270, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1637>>. Acesso em 10 de out. 2024.

Ana Karoline Machado
Mestranda em Educação na Unioeste.
Professora da educação básica da rede municipal.

Juliana Almeida Matos
Mestranda em educação na Unioeste.
Professora da educação básica paranaense.

Mariane Betânia Elias Batista Piana
Mestranda em Educação na Unioeste.

Daiana Machado
Doutoranda em educação e educação física. Professora colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald
Doutoranda em Educação na Unioeste.
Professora da educação básica da rede municipal.