

**A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES NAS TRAMAS DA “NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA”: AS DIRETRIZES DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE “REVOLUÇÃO-RESTAURAÇÃO”**

**LA EDUCACIÓN DE JÓVENES EN LAS TRAMAS DE LA “NUEVA PEDAGOGÍA DE LA HEGEMONÍA”: LAS DIRECTRICES DE LAS REFORMAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DE “REVOLUCIÓN-RESTAURACIÓN”**

**YOUTH FORMATION IN THE “NEW PEDAGOGY OF HEGEMONY” PLOTS: THE GUIDELINES OF HIGH SCHOOL REFORMS IN “REVOLUTION-RESTORATION”**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.46663>

Álcio Crisóstomo Magalhães<sup>1</sup>

Terita Michele da Silva Ferreira<sup>2</sup>

Júlio César Maia<sup>3</sup>

Gabriela Barbosa Guimarães<sup>4</sup>

George Ivan da Silva Holanda<sup>5</sup>

**Resumo:** As reformas e contrarreformas da educação básica na passagem do século XX para o XXI explicam em muito o circuito histórico de “metamorfoseamento da sociedade civil” brasileira. O objetivo deste artigo é demonstrar como o movimento de inovação do Ensino Médio, processado ao longo desse contexto socio-histórico, reflete tal fenômeno. Busca-se compreender as reformas do Ensino Médio entre 1996 e 2016 como expressões materiais do “consenso passivo”, a categoria de análise fundamental para se entender como a hegemonia capitalista se renova no cenário político-econômico de maior vigor do neoliberalismo de Terceira Via. O estudo bibliográfico-documental evidencia que o conjunto normativo que gradualmente vai dando um novo sentido ao Ensino Médio, também vai revelando uma conjuntura nacional de transformação da sociedade civil em espaço dos acordos possíveis.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Hegemonia. Sociedade Civil. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular.

**Resumen:** Las reformas y contrarreformas de la educación básica en el paso del siglo XX al XXI explican en gran medida el circuito histórico de la “metamorfosis de la sociedad civil” en Brasil. El objetivo de este artículo es comprender cómo el movimiento de innovación en la Escuela Secundaria, procesado a lo largo de este contexto sociohistórico, refleja este fenómeno. Esta comprensión permite leer las reformas de la Escuela Secundaria entre 1996 y 2016 como expresiones materiales del “consenso pasivo”, categoría de análisis fundamental para comprender cómo se renueva la hegemonía capitalista en el escenario político-económico de mayor pujanza del neoliberalismo de la Tercera Vía. El estudio bibliográfico-documental muestra que el conjunto normativo que paulatinamente va resignificando la Enseñanza Media, revela también una coyuntura nacional de transformación de la sociedad civil en un espacio de posibles acuerdos.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria. Hegemonía. Sociedad Civil. Directrices Curriculares Nacionales de la Escuela Secundaria. Base Curricular Nacional Común.

**Abstract:** The elementary education reforms and counter-reforms at the turn of 20th to the 21st centuries explain the historical circuit of the “civil society metamorphosis” in Brazil. This article aims to understand how the High School innovation movement, processed along this socio-historical context, reflects that phenomenon. This understanding allows the reading of the High School reforms between 1996 and 2016 as “passive consensus” material expressions, the fundamental analysis category to understand how capitalist hegemony is renewed in the political-economic scenario of Third Way neoliberalism vigor. The bibliographic-documentary study shows that the regulations set that gradually gives a new meaning to High School, also reveals a national conjuncture of civil society transformation into a space for possible agreements.

**Keywords:** High School. Hegemony. Civil Society. High School National Guidelines. Common National Curriculum Base.

### *Introdução*

Analisando a base de sustentação do chamado “neodesenvolvimentismo brasileiro”, Oliveira (2010) cunha o termo “hegemonia às avessas” para elucidar a complexificação do projeto de sociabilidade burguesa no Brasil, após a chamada crise da bolha imobiliária norte-americana ao final da primeira década do século XXI. Refletindo a partir da lente gramsciana, o autor associa a tese do “consenso passivo” ao Governo Lula (2003-11) para mostrar como contraditoriamente o capitalismo encontra, no neoliberalismo de Terceira Via da gestão petista, condições favoráveis para se reestruturar como matriz produtiva e se reinventar como hegemonia. A ideia de um consentimento voluntário à reestruturação capitalista, a estratégia de governabilidade do Partido dos Trabalhadores (PT), permitiu a Oliveira (2010) identificar uma inversão nos papéis dos agentes sociais promotores da adesão. Nessa conjuntura “[...] os dominados realizam a ‘revolução moral’ [...] que se transforma, e se deforma, em capitulação ante a exploração desenfreada” (p. 27).

Ao invés de permanecerem firmes em suas posições históricas de enfrentamento do projeto político-econômico dominante, grande parcela dos intelectuais orgânicos dos grupos sociais historicamente marginalizados passa a ocupar as posições no interior da nova superestrutura de poder constituída e se tornam fundamentais na renovação da hegemonia burguesa.

Além das cadeiras ocupadas no interior do aparelho estatal, um contingente considerável dos representantes de partidos de esquerda, das organizações culturais progressistas e dos agentes ativos dos movimentos sociais, ao lado dos representantes do setor empresarial e dos sindicatos profissionais, passam a assumir assentos estratégicos nos diversos Fóruns, Conselhos, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Organizações não Governamentais (ONG), Fundações, Entidades beneficentes, o chamado Terceiro Setor, conformando uma sociedade política hipertrofiada e burocraticamente organizada. “A partir de 1990 o movimento social deu origem a outras formas de organização social e política mais institucionalizadas, como os fóruns, as redes e as articulações locais, regionais e nacionais, bem como a uma infinidade de conselhos ligados à seguridade social” (PESSOA; CRUZ, 2008, p. 226).

Nessa institucionalização do movimento social, a sociedade civil se torna superestrutura virtuosa de fiscalização, debate, auxílio e complementação do Estado assistencial. É o que Lúcia M<sup>a</sup> Neves interpreta como o “metamorfoseamento da sociedade civil” brasileira, uma mutação nascida muito em virtude do

aparato político-jurídico inaugurado pela Constituição de 1988 e que ganha força no Governo FHC (1995-2003) (NEVES, 2001; 2004; 2005).

Nesse novo contexto de repactuação nacional pelo alto, o projeto sócio-histórico macro, explicitamente passa a ser a disputa pelas chamadas políticas públicas, o que faz com que o conteúdo crítico da sociedade civil seja ideologicamente subvertido pela “política de conciliação”. Conforme Pessoa e Cruz (2008), os 21 anos de Ditadura civil-militar provocaram no Brasil uma dispersão política e administrativa das esquerdas, o que só viria a ser superado gradualmente ao longo dos anos 1980. Para essa superação foram importantes as “[...] mobilizações populares e dos movimentos sociais – novo sindicalismo, Partido dos Trabalhadores, MST e CEBs [...] [e] a divisão de empresários, industriais e banqueiros, diante de uma conjuntura de fortes lutas, de anúncio do fim da ditadura militar, da crise do modelo econômico e de pressões neoliberais” (PESSOA; CRUZ, 2008, p. 221).

Dos anos 1990 em diante, de acordo com Neves (2005), ocorre um entrelaçamento entre sociedade política e sociedade civil, o que converte a segunda em uma espécie de núcleo dos acordos possíveis. Conforme Oliveira (2010), as entidades representativas dos trabalhadores, algumas delas organizadas inclusive segundo alguns princípios de classe, tomam assento nas mesas de gestão participativa do Estado social.

A “política de conciliação” sobretudo do Governo Lula (2003-11) e do primeiro Governo Dilma (2011-15), interpretada à luz da análise gramsciana, pode ser entendida como uma das formas mais fecundas de renovação da hegemonia burguesa no Brasil, isto é, um dos momentos de maior desenvolvimento dessa cultura política de conciliação. Como aponta Boito Júnior (2016, p. 155-156), “[...] a política neodesenvolvimentista da grande burguesia interna contempla, de maneira periférica, algumas reivindicações de segmentos do operariado, da baixa classe média, de trabalhadores rurais da agricultura familiar e de trabalhadores da massa marginal [...]”, de modo a resguardar os princípios estruturais da matriz econômica. Um fenômeno que para Antonio Gramsci (2019 [1930-32]) permite a quebra do radicalismo dos grupos sociais subalternos por meio da manipulação e cooptação de seus intelectuais orgânicos e por concessões às suas demandas pontuais. Gramsci interpretou como “revolução passiva”, uma vontade movida por um senso de “restauração”, o procedimento característico de uma revolução sem ruptura estrutural, que condiciona a vontade coletiva (participação popular) de ordem original e criativa, enfraquecendo-a e a destituindo de qualquer autonomia. Para o teórico sardo essa seria a categoria analítica fundamental para se compreender de modo específico a formação do Estado italiano moderno e, por extensão conceitual, para explicar a dinâmica de expansão do capitalismo nas primeiras décadas do século XX, que sintetizaria a fórmula “Ocidentalização”.

Braga (2010, p. 8) destaca que com a vitória eleitoral do PT “[...] a ‘direção intelectual e moral’ da sociedade brasileira parecia deslocar-se no sentido das classes subalternas, tendo no comando do aparato de Estado a burocracia sindical oriunda do ‘novo sindicalismo’, [contudo], a ordem burguesa mostrava-se mais robusta do que nunca”. Portanto, contraditoriamente, no início do século XXI, o PT, a principal expressão representativa do movimento dos trabalhadores, surgida no contexto da redemocratização dos anos 1980, refinando a “revolução passiva”, é que assume o papel de sucessor da Social-democracia Brasileira na tarefa

de assegurar as condições necessárias para a reestruturação capitalista, ou “tragédia da ‘esquerda’ brasileira” conforme expressão de Antunes (2016).

O “metaforseamento da sociedade civil” se intensifica como parte da estratégia de Governabilidade petista, tornando-se uma espécie de superestrutura fundamental para a renovação da integração brasileira ao metabolismo societal do capital, uma vez que a partir de 2003 a reestruturação capitalista no Brasil se dá com a participação direta dos intelectuais orgânicos dos movimentos populares, das mobilizações sociais e de parcela das esquerdas.

A chegada de uma das principais lideranças do movimento social dos anos 1980 à Presidência da República foi fundamental para levar à diante o reformismo de matriz ideológica neoliberal, iniciado por Fernando Henrique Cardoso em 1998. Se por um lado o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) conteve o fantasma da inflação e estabilizou a economia com o Plano Real, por outro empurrou o Brasil para uma conjuntura de altas taxas de desemprego e de concentração de renda, de altos níveis de desvios de verbas públicas, de baixíssimos índices de qualidade de vida e de Desenvolvimento Humano (IDH). A resposta a esse anúncio de crise foi a eleição do ex-metalúrgico do ABC Paulista: Lula foi o escolhido para tocar a “nova Pedagogia da Hegemonia”, conforme categoria analítica de Neves (2001; 2004; 2005).

O Neoliberalismo de Terceira Via, isto é, o desenvolvimento econômico com equidade, foi o princípio do consenso possível. Nesse sentido, o Estado, por um lado, assume a condição de principal assegurador do grande capital e, por outro, torna-se o promotor da justiça social. O Governo Lula (2003-11) sucede o Governo FHC (1995-2003), notabilizando-se, conforme Anderson (2011), pela expansão de vários programas sociais, como o Bolsa Família (um depósito mensal de dinheiro para as mães nos estratos de menor renda, desde que comprovado o compromisso de que elas estão enviando os filhos para a escola e acompanhando a saúde deles); pelos ganhos reais do trabalhador com os sucessivos aumentos de salário; pela aprovação do Estatuto do Idoso e conseqüentemente o aumento do número de benefícios; pelo incentivo aos trabalhadores do ramo informal (80% da força de trabalho brasileira), pela introdução do crédito consignado; etc. Só para se ter ideia da dimensão da assistência, um programa de transferência de renda como o Bolsa Família chegou a atingir doze milhões de domicílios, o correspondente a um quarto da população brasileira.

Assim, enquanto boa parte do mundo ocidental se alarmava com a crise global produzida pela ruptura da bolha imobiliária norte-americana, o Brasil apresentava índices de desenvolvimento socioeconômicos altamente significativos, inclusive para as frações mais vulneráveis da classe trabalhadora. “À medida que os negócios e os empregos melhoraram, o clima no país mudou” (ALVES, 2018, p. 28) e a reestruturação produtiva esboçada no início dos anos 1990 pôde se desenvolver com a segurança institucional necessária ao longo dos dois mandatos do Presidente Lula e do Primeiro mandato da Presidenta Dilma.

Essa conjuntura de atualização da “revolução-restauração”, traço mais característico do “consenso passivo” burguês no Brasil, pode ser claramente apreendida no movimento de reestruturação da educação básica, especialmente do Ensino Médio, objeto de conflito/conciliação pelo alto desde o início do circuito de Redemocratização do final dos anos 1980.

Na última década do século XX a necessidade de expansão da educação básica colocou em diálogo as esquerdas e as direitas. A educação como direito social, assegurado pela Constituição de 1988, interpretada como conquista dos movimentos sociais que se opuseram à Ditadura ou como estratégia de desenvolvimento econômico global, demanda dos reformadores empresariais, tornou-se uma espécie de lugar-comum das distintas correntes ideológicas.

A escolarização como condição para a democracia, legado dos movimentos sociais da década anterior e como princípio de equidade, bandeira dos intelectuais orgânicos do neoliberalismo, transformou a reforma dos sistemas de ensino em objeto de disputa e ao mesmo tempo em esforço de consenso. O acordo possível, o saldo dessa equação no caso brasileiro, foi a gradual estruturação de um sistema nacional de educação básica capaz de abrigar as diferenças, inclusive as ideológicas. As respostas do Estado ao debate acerca da urgência no aumento da quantidade e da qualidade das vagas em creches, educação infantil e fundamental e um pouco mais tarde no Ensino Médio vieram sob a forma de políticas públicas que antes de mais nada tentam conciliar no interior da escola, especialmente da escola pública, interesses díspares. Essa busca de conciliação se reflete nos léxicos, muitas vezes contraditórios e até antagônicos, dos inúmeros marcos legais que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, vem tentando dar novos sentidos à educação básica do País.

Dos anos 1996 a 2016 nos Parâmetros e Diretrizes, nas Resoluções, nos Projetos de Leis e nos vários documentos de reestruturação curricular produzidos tanto pelo Governo Federal como pelos governos estaduais e municipais, tornaram-se recorrentes expressões como gestão, projeto político pedagógico, formação, pedagogia das habilidades e competências, qualidade total, projeto de vida, protagonismo juvenil, currículos de referência e diferenciação curricular, práxis, autonomia, emancipação, empreendedorismo, politecnia, educação tecnológica e vários outros termos incompatíveis ideologicamente, mas acomodados harmonicamente nas sentenças reformistas.

Até mesmo o trabalho, categoria analítica assumida como fundamental para a ruptura com o caráter técnico-instrumental do sistema educacional dos anos 1960 e 1970, ajustado aos limites do “aprender a aprender”, um dos pilares da Educação para o século XXI, segundo o Relatório Delors para a UNESCO, passou a ser concebido segundo a lógica da conciliação. Isto é, presente como elemento das propostas pedagógicas das escolas e dos currículos do Ensino Médio, contudo enviesado como finalidade ou categoria econômica da dinâmica produtiva capitalista, mais precisamente de um capitalismo flexível e, desregulamento do ponto de vista dos direitos e proteções trabalhistas e previdenciárias. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), “[...] as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos [...] de modo a [assegurar ao estudante] ser capaz de [...] adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (BRASIL, 1998, p. 2).

No início da década de 1990, ainda na chamada fase de transição pós-Ditadura civil-militar, o velho Ensino de 2º Grau da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), ao anunciar sua saída de cena, também sugeria, conforme interrogações de Nosella (2016, p. 19-20), que o trabalho seria um dos principais dilemas do que aos poucos já ia se vislumbrando como novo Ensino Médio. “Trata-se de formar mão de obra para o

“mercado de trabalho” ou de formar o jovem remotamente para o “mundo do trabalho?”

As respostas apresentadas nos sucessivos arranjos reformadores do Ensino Médio, ocorridos desde a LDB de 1996, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas DCN de 1998 e de 2012, até a primeira fase da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2016, quando tomadas como totalidades históricas articuladas, sugerem que as disputas pelo direito de prioridade na reestruturação da formação das juventudes e os acordos produzidos ao longo desses vinte anos de repactuação neoliberal, guardam uma elucidativa chave de leitura do circuito da “revolução-restauração” nacional.

Passar em revista esse processo, buscando demonstrar que os conflitos/consensos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) produzidas ao longo de duas décadas do brevíssimo circuito histórico de redemocratização, espelham o modo como a hegemonia capitalista se renova num cenário político-econômico de vigor do neoliberalismo de Terceira Via, é objetivo do presente artigo.

Discute-se, numa primeira seção, o sentido ruptura-conservação assumido pelos documentos normativos produzidos nos anos de 1998 e 2012, como parte do esforço de integração do Ensino Médio à educação básica. Assim, busca-se demonstrar como ao mesmo tempo em que ocorre a institucionalização de uma nova perspectiva de Ensino Médio, há também uma espécie de alinhamento entre formação e resignação diante dos marcos regulatórios neoliberais característicos da década de 1990, evidenciando uma reforma limitada pelo “consenso passivo”, isto é, pelo embargo do potencial crítico da sociedade civil.

Uma segunda seção é dedicada a mostrar como a proposição de um currículo de referência para o Ensino Médio vai gradualmente evidenciando os limites da conciliação pelo alto e anunciando o que viria a se constituir, num primeiro momento, em crise de hegemonia e, por fim, num golpe que rompe de forma autoritária com a coalização de forças político-econômicas que desde o início dos anos 2000 havia se encarregado de incluir o Brasil no circuito da reestruturação capitalista, ensaiada nos anos 1990. Nesse sentido, o esforço nacional de construção de uma BNCC para a educação básica, de modo especial para o Ensino Médio, é interpretado como aviso de incêndio para a “revolução-restauração”, o arranjo brasileiro para o neoliberalismo de Terceiro Via.

A forma/conteúdo da elaboração das novas referências curriculares para o Ensino Médio, primeiramente no contexto das eleições presidenciais de 2014 e posteriormente no pós-golpe que afastou a Presidente Dilma Rousseff, ao mesmo tempo em que evidencia os limites de uma reforma educacional que se desenvolve tentando conciliar antagonismos, demonstra como e porquê a ruptura institucional de 2016 assume a reforma do Ensino Médio como uma das prioridades. Esse é o argumento do segundo item, no qual se discute como a exclusão das forças sociais progressistas do debate acerca do sentido do novo Ensino Médio após o golpe de 2016; como o caráter de urgência, Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016), dado à reforma assumida pelo Governo Temer (2016-18), já no mesmo ano do *impeachment* e como a aprovação da Lei 13.415 em 2017 (BRASIL, 2017), que chancela a curricularização definida pela BNCC e por itinerários formativos diferenciados, evidenciam uma nova perspectiva de formação das juventudes e um novo momento da hegemonia capitalista no Brasil.

***Ruptura e continuidade: as DCNEM na encruzilhada da “revolução-restauração”***

Pode-se dizer que o processo de “metamorfoseamento da sociedade civil” brasileira nasce em função da exaustão político-econômica do processo, expressivamente apreendido no entorno da década de 1990, de reestruturação produtiva capitalista: os sintomas desta exaustão ganharam ênfase, no entanto, somente no transcorrer das primeiras décadas do século XXI.

Nesse circuito de aproximadamente 20 anos, a escolarização da população juvenil se tornou simultaneamente objeto de disputa e expressão de um “acordo possível”. As políticas públicas para o Ensino Médio podem ser interpretadas como chave de compreensão de um dos mais recentes momentos da “revolução-restauração” brasileira. A síntese dessa conjuntura são as DCNEM, construídas entre 1998 e 2012. Dois momentos distintos, mas partes de uma totalidade histórica que em conjunto expressam ruptura e continuidade.

O esforço de superação do velho Ensino de 2º Grau, herança da Ditadura civil-militar, indica bem como a construção de diretrizes curriculares para uma nova escola de formação da juventude reflete a “nova Pedagogia da Hegemonia”, conforme expressão de Neves (2005) e colaboradores.

Da década de 1990 em diante as novas demandas do capitalismo, bem como os movimentos sociais por uma escola menos seletiva ou mais inclusiva, forçaram a ruptura com as diversas travas de controle do fluxo escolar que historicamente marcaram a educação pública no Brasil. A reforma da Educação Básica, especialmente a melhora e expansão do Ensino Médio, tornou-se contrapartida obrigatória ao volumoso investimento internacional necessário à inclusão do Brasil no circuito da economia de mercado globalizado.

Na visão de Moehlecke (2012, p. 47), com as DCN o Brasil “[...] buscava alinhar a educação nacional às orientações (ditames) dos organismos multilaterais, como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outros”.

A reestruturação produtiva capitalista em torno de uma matriz flexível com predomínio das tecnologias, especialmente da informática, deu vazão a uma série de ideologias que impactaram diretamente nas ideias acerca do que deveria passar a ser o Ensino Médio. A perspectiva de um currículo diversificado, organizado a partir de habilidades e competências e muito enfaticamente das Tecnologias, com “T” maiúsculo (Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias), é tributária desse processo. Esse se tornou o ponto de convergência entre as diversas forças político-econômicas em disputa pelo direito de dar sentido ao novo Ensino Médio no Brasil pós-redemocratização.

São as DCNEM de 1998 que, a despeito de uma interlocução estreita com o léxico do reformismo empresarial da década de 1990, ênfase na ideologia das competências, por exemplo, asseguram:

- I – ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;
- II – ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III – adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV – reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno (BRASIL, 1998, p. 2).

Também é nesse mesmo documento que, se por um lado é mantida a clássica e problemática separação entre formação para o trabalho e formação geral, conforme o entendimento de Silva (2018), por outro existe uma tentativa de articulação de princípios como “estética da sensibilidade”, a “política da igualdade” e a “ética da identidade”.

Nesse contexto, o conflito se deslocou para a esfera da disputa pelo conceito. Trabalho/educação, cidadania, gestão, autonomia, crítica e emancipação se converteram em termos do discurso das mais distintas frações de classes que de um modo ou de outro tiveram lugar de assento no interior do Estado ao longo desse circuito histórico.

Não por acaso o processo de redefinição das DCNEM de 1998 se inicia no início do Governo Lula (2002-11), mas só vai se concluir, em síntese, no primeiro Governo Dilma (2011-14). Tal fato expressa mais que um longo período de elaboração, mas um intenso programa de conciliação pelo alto, dos mais distintos interesses político-econômicos, que suspende (conserva criticamente e ao mesmo tempo desenvolve) as DCNEM de 1998.

As DCNEM de 2012 (BRASIL, 2012), a despeito de explicitar a articulação entre Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, de enfatizar o Ensino Médio como direito social, de instituir a obrigatoriedade de um currículo plural, organizado a partir da transversalidade temática e de modalidades (Jovens e Adultos, Especial, Quilombolas, Indígenas, Povos do Campo, a distância e para pessoas em situações de recolhimento, internação e privação de liberdade), de abrir a possibilidade de integração entre formação geral e profissional, conserva a ideia de Ensino Médio flexível, por itinerários formativos.

Por um lado, redimensiona o sentido de educação integral ao definir o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como princípios do desenvolvimento curricular, mas por outro apresenta o compromisso com a construção de um currículo de referência nacional (BNCC).

Assim sendo, em relação às Diretrizes de 1998, as Diretrizes de 2012 expressam o sim e o não, a ruptura e a conservação. Além de chaves de leitura de um circuito histórico, são sintomas da política de conciliação que do final da década de 1990 e primeira década e meia do século XXI garantiram a chamada “governabilidade pelo alto”. Por um lado, são sínteses do “consenso passivo” brasileiro após o ciclo de redemocratização, por outro são anúncios de uma “crise de hegemonia”.

A virada autoritária no processo de construção da BNCC imediatamente após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e o novo sentido dado ao Ensino Médio a partir de 2017 permitem esse entendimento.



### *A BNCC para o Ensino Médio e o novo sentido de formação da juventude*

As disputas pelo sentido do Ensino Médio no Brasil, do final da década de 1990 até a primeira década e meia do século XXI, evidenciam como o circuito de reestruturação produtiva, que enredou a relação capital/trabalho, incluiu a educação da população jovem em seu desenvolvimento.

A BNCC, como processo histórico-cultural, expressa o reformismo fraco do circuito político econômico do chamado “neodesenvolvimentismo brasileiro”, em que, conforme Oliveira (2010), os movimentos sociais praticamente desapareceram da agenda política e a organização da sociedade civil foi sequestrada.

A solução da integração sem confronto, forma de poder do “lulismo”, cuja expressão fenomênica mais aparente foi a despolitização das questões sociais, além de estratégia de pacificação pelo alto das disputas pela ressignificação de sentido do Ensino Médio, revela a exaustão da fórmula que ao longo de cerca 13 anos assegurou a hegemonia burguesa no Brasil.

O movimento de construção de um currículo de referência para a Educação Básica, em especial para o Ensino Médio, além de chave de compreensão do “acordo possível” administrado pelo PT e caracterizado pela subversão do movimento social pela administração burocrática dos conflitos fundamentais, é pista para o entendimento da ruptura de 2016, bem como anúncio do circuito de autoritarismo consentido que em 2018 viria a se concretizar como nova face da hegemonia burguesa no Brasil.

Desde os anos 1990 (precisamente desde a LDB de 1996), a ideia de um currículo nacional de referência tem sido um dos mais caros pontos das negociações em torno das reformas da educação básica:

A União incumbir-se-á de: [...]

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, n.p.).

A obrigatoriedade de um padrão de formação, ainda que enviesada pela ideia de base mínima ou de referência do final do século XX e início do XXI, não encontrava grande acolhida entre as perspectivas críticas do reformismo educacional brasileiro pós-redemocratização.

Há uma tendência nesse início de século (que vem já do final século XX) de recolocar no centro do debate pedagógico a questão da instrução tirando a centralidade do trabalho [...]. Trata-se de uma espécie de retorno à perspectiva iluminista [...] como se não houvesse interesses de classes envolvidos na produção do conhecimento e nem disputa pelo que se considera um conhecimento socialmente legítimo. [...] se convence os professores de que só importa discutir os métodos de instrução ou de ensino, ou as formas de apropriação de conhecimentos supostamente neutros (CALDART, 2007, p. 82).

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, em balanço do projeto educacional brasileiro da virada dos 1990 para os anos 2000, o reformismo do intervalo entre os anos 1990 e 2002, institucionalizou uma ideologia de qualidade da educação. Segundo seus intelectuais orgânicos, o acúmulo de informações previamente selecionadas e didaticamente organizadas, bem como o

“aprender a aprender”, haviam se tornado os princípios da boa instrução e os critérios de validação do fazer das escolas.

Na contramão dessa perspectiva o MST incluiu o direito à diferenciação curricular entre suas demandas. A Educação do Campo, por exemplo, uma das reivindicações deste Movimento, além de clamor pelo direito à escola para todos de fato, surge como crítica da escola iluminista, organizada em tempos e espaços padronizados, em rotinas burocráticas e em metodologias cuja centralidade estava na transmissão de conteúdos selecionados e organizados como *a priores* neutros e necessários a todos.

Por isso, esse nosso movimento de educação do campo se afirma como um basta aos pacotes e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram e as escravizam. Basta também dessa visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo (CALDART, 2002, p. 19).

Na verdade, esse era o pensamento força de um momento histórico no qual a reconstrução da moldura democrática incluía disputas e conflitos pelo direito de prioridade na redefinição dos sentidos da educação básica. A ruptura com a pseudoneutralidade da pedagogia tradicional e com a astúcia da pedagogia liberal, conforme adjetivações de Gadotti, Freire e Guimarães (2017), passava àquele momento necessariamente por escolhas entre projetos históricos antagônicos e, por assim dizer, pelo dilema da padronização/diferenciação curricular.

Por um lado, a concepção de ensino centrado em habilidades e competências, na testagem em larga escala e especialmente na criação de referências curriculares, marcas do reformismo neoliberal do final do século XX. Por outro, a perspectiva crítica da noção tradicional de currículo. Expressavam, ambas, visões de mundo em disputa no contexto da redemocratização.

Os diversos documentos que, dos anos 1990 em diante, passam a instituir novos limites para a educação básica no Brasil, expressam esse conflito, conforme se apreende do processo de construção da BNCC do Ensino Médio. Simultaneamente um ponto nevrálgico do consenso político-econômico brasileiro dos anos 2000 e chave de leitura da ruptura político-institucional expressa no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

A ideia de padronização curricular, ainda que mínima ou articulada com uma base diversificada, é uma das questões do debate nacional sobre o sentido do Ensino Médio desde a LDB de 1996. Tanto é assim, que as DCNEM de 1998 já trazem, em seu Art. 10º, o explícito indicativo de um Ensino Médio organizado em torno de uma “base nacional comum dos currículos”. As DCNEM de 2012, renovando a demanda do documento anterior, conservam a perspectiva de um Ensino Médio estruturado em torno de “uma base nacional comum e uma parte diversificada”.

Muito em função da complexidade ideológica de uma proposição que tentava conciliar na mesma sentença antagonismos como centralização e flexibilidade, o país chegou à metade da primeira década do século XXI, prometendo e ao mesmo tempo postergando a tarefa, conforme se apreende dos textos legais que se sucedem ao longo do circuito de busca de manutenção do consenso. A Meta nº 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por exemplo, incluía como estratégia primeira para a universalização da

escolarização da população de 15 a 17 anos e elevação para 85% da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio, “[...] institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio [...] por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados” (BRASIL, 2014, n.p.).

A BNCC, em um primeiro momento, é a materialização desse esforço de consenso. Uma das primeiras missões da Presidenta Dilma Rousseff, no início de seu segundo mandato, foi garantir as condições para o pleno desenvolvimento de todas as metas do PNE 2014-2024, dentre elas, uma bastante espinhosa, a construção de uma BNCC que fosse capaz de conciliar os diversos interesses presentes no movimento nacional pela reforma do Ensino Médio.

O ano de 2015 marca o início daquilo que notadamente se anunciava como disputa e esforço de consenso. O elemento central do circuito de metamorfoseamento da questão social, inaugurado no início do século, caracterizou os primeiros momentos do processo de construção de um novo Ensino Médio, organizado a partir da ideologia das diretrizes de referências. O movimento social em torno da BNCC, em sua fase inicial, colocou em diálogo distintas correntes ideológicas. Os mais diversos grupos de interesses, constituídos no contexto de ressignificação da ideia de social civil, literalmente tomaram assento na mesa de negociações acerca da unificação curricular do Ensino Médio.

Os diversos fóruns instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) para a elaboração da BNCC indicam que a busca do acordo possível foi a estratégia do segundo Governo Dilma (2015-16) para a construção do currículo de referência do Ensino Médio. A ideia de mobilizar todos os setores da sociedade civil em torno da sistematização de um documento nacional motivou a criação de seminários, palestras, reuniões de grupos de trabalho, audiências públicas, *websites* e uma série de canais de diálogo público com o propósito de dar um caráter nacional e multicultural ao movimento de construção de um novo Ensino Médio.

A consulta pública on-line ocorrida entre 2015 e 2016, tendo em vista a construção da 1ª versão da Base e os seminários estaduais para a finalização da 2ª versão, permitem compreender esse “metamorfoseamento da sociedade civil” em uma espécie de superestrutura virtuosa. A fase inicial da Construção da BNCC ilustra bem o enredamento das distintas e até divergentes forças político-econômicas do tecido social brasileiro em uma teia virtuosa de concessões ideológicas à bem da promoção da unidade na diversidade e a despeito dos antagonismos, inclusive de classes.

No esforço de captura de consenso em torno da construção de documento base para a organização curricular da educação básica, tomaram parte associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento, Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), as entidades da classe empresarial, organizadas no Movimento pela Base Nacional Comum, os representantes das organizações sindicais, os dirigentes do movimento estudantil e representantes de instituições de ensino de todo o país.

A regulação do diálogo, de modo a controlar as principais contradições e manter em níveis aceitáveis as grandes divergências, deu-se por meio da estruturação da forma/conteúdo da consulta pública. Isso fica evidente quando se observam todos os desvios e imprecisões de uma coleta nacional desenvolvida por meio

de uma plataforma, pouco transparente em relação à recepção e consideração das contribuições e altamente estruturada em torno de um questionário do tipo múltipla escolha e caixa de texto, limitados quanto ao conteúdo das questões e ao número de caracteres por resposta.

Apesar de o MEC à época ressaltar, por meio de campanhas publicitárias, o caráter universal e democrático da construção das duas primeiras versões da BNCC, destacando 12 milhões de acesso à Plataforma on-line, as dezenas de fóruns presenciais de discussões, contribuições e sistematizações individuais, por escolas e interinstitucionais, os estudos acerca das consultas públicas e seminários estaduais para a elaboração das duas primeiras versões da Base indicam outros elementos.

A análise de alguns dos seus resultados, contudo, mostra que a consulta cumpre um papel muito mais legitimador dos discursos oficiais sobre “participação” – um participacionismo – do que de produtor de efetiva participação social na construção da política curricular. Seus vícios metodológicos e a insuficiência na análise de seus resultados por parte do MEC afastam a consulta dos fins para os quais ela foi supostamente concebida (CÁSSIO, 2017, n.p.).

Cássio (2017) aponta ainda que os dados apresentados no balanço do MEC apresentam problemas de escala: informam um volume de participação que de fato não ocorreu. No afã de mostrar que havia um consenso nacional acerca da ideia de construção de uma BNCC, o MEC induz à conclusão de que houveram mais de 12 milhões de professores contribuindo com a construção do documento. Todavia, o número de cadastros individuais à Plataforma ficou na casa dos 300 mil, desses, apenas 143.928 ofereceram contribuições à consulta. Induz-se a pensar que 12 milhões seja o universo total de contribuições, sem mencionar que a contabilização não permite distinguir cliques e contribuições individuais propriamente ditas. Os 12 milhões devem ser entendidos apenas como respostas ou cliques nos diferentes itens do questionário e das questões de sugestões de intervenção no texto.

A confusão entre participação e participacionismo, como estratégia de sugestão de uma atmosfera de diálogo plural, acima das disputas ideológicas e, por assim dizer, altamente democrático, é o que revelam também as propagandas institucionais tanto do MEC como das Secretarias Estaduais de Educação, destacando que mais de 9 mil pessoas participaram dos seminários presenciais de sistematização da 2ª versão da Base. Não são necessários maiores cálculos para se perceber que em um país continental, como é o caso do Brasil, pouco mais de 9 mil pessoas correspondem a uma amostra representativa ínfima e pouco precisa dos mais de 2 milhões de professoras e professores que atuam nas redes públicas e privadas de ensino em todo o território nacional.

Até os primeiros meses de 2016 a ideia de BNCC se configurava como uma espécie de ponto de concordância entre os mais distintos matizes do espectro de forças político-econômicas. Os grupos econômicos privados encontravam na padronização curricular a possibilidade de interferir diretamente no processo de produção de conteúdos para o Ensino Médio e na vinculação da formação da juventude às demandas do mercado de trabalho. Os grupos gestores vislumbravam a possibilidade de atender às exigências dos organismos internacionais multilaterais como o FMI e Banco Mundial, que da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem na Tailândia em 1990, subsidiada pelo próprio BIRD, passaram a financiar por meio de vultosos empréstimos e exigências de contrapartidas, reformas

educacionais nos países pobres e mais populosos do mundo. As entidades sindicais e os conselhos viam a reforma como situação estratégica para a articulação de fato do Ensino Médio à Educação Básica e ao mundo do trabalho, bem como para a construção de uma identidade aos cursos de formação das juventudes.

Muitos intelectuais da área da Educação nutriam uma grande expectativa com a perspectiva de um Ensino Médio organizado segundo uma perspectiva de referências.

A BNCC vislumbra uma sociedade em que sejam reconhecidas e satisfeitas as necessidades vitais e sociais de seus membros. [...] O que se depreende dos objetivos do componente para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, é que se trata de uma proposta engajada na luta por mudanças sociais, ao priorizar procedimentos democráticos, reconhecer os sujeitos participantes, valorizar experiências de reflexão crítica [...] (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, p. 201-202, 2016).

Para Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p. 102) “[...] a elaboração de uma BNCC poderá contribuir para a aprendizagem de conhecimentos necessários para a atuação cidadã e de forma emancipada”. Souza Júnior (2016), em seu parecer sobre uma das versões da BNCC, ressalta a importância da construção do documento dado seu caráter plural e democrático. González (2016), em relatório de mesma direção das menções anteriores, mostra-se favorável à existência de uma base única, alegando sua importância para a reformulação curricular dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Com o Golpe de Estado de 2016, que destituiu autoritariamente a Presidenta Dilma Rousseff, esse cenário de consenso mudou por completo. Brzezinski e Vieira (2018), ao refletirem sobre o contexto educacional brasileiro neste íterim, ajudam a entender como existe um notório rompimento com o projeto costurado pela “política de conciliação” dos “governos neodesenvolvimentistas” e, por conseguinte, a escancarada aliança do Estado aos interesses do capital financeiro representativos dos grupos sociais dominantes: “Não se trata mais de propor regulamentações redutoras de direitos, mas de desestruturar as institucionalidades mínimas pactuadas em diferentes momentos da vida nacional” (p. 134).

A educação pública, seguramente, passa a ser entendida qual obstáculo ao “regime de recessão” ambicionado pelo Governo interino Temer (2016-18), e por conseguinte obstáculo também à importância, lograda dos anseios de um neoliberalismo de cariz extremista, pela desregulamentação dos direitos sociais.

O pacto da governabilidade expresso na fórmula neoliberalismo de Terceira Via também encontra seu ponto de exaustão. O antigo processo de “desestatização do Estado”, em alusão à Neves (2005), que parece não mais contar, no pós-Golpe de Estado de 2016, com a importância da “repolitização da sociedade política”, tem andado a passos largos, e o “desmonte do CNE” no ano de 2016 é, exclusivamente, um fato protagonista desta nova etapa abraçada pelo Estado Brasileiro.

O movimento de construção da BNCC, por sua vez, que até então era expressão viva do “consenso passivo”, síntese concreta daquilo que vinha se constituindo como processo de “metamorfoseamento da sociedade civil” brasileira, passa a ser anúncio de dissenso total, ruptura radical, crise de hegemonia. É exatamente isso que se apreende da análise da reforma do Ensino Médio, do processo de construção da 3ª e última versão da BNCC e da homologação das diretrizes do Ensino Médio em Tempo Integral pelo Conselho Nacional de Educação, ocorridos como uma espécie de ato contínuo ao *impeachment*.

Decorridos 22 dias do *impeachment*, em 22 de setembro de 2016, o interino Michel Temer, por meio da MP nº 746/2016, anuncia um novo sentido para o movimento de reforma do Ensino Médio. Aguiar e Dourado (2018) auxiliam na compreensão de como, nesse ínterim, apenas os representantes dos grupos privados passaram a participar do processo decisório da reforma do Ensino Médio. Ao fim ao cabo o que se imprime, apreendem os autores, é um documento ideologicamente construído, que prioriza a participação dos especialistas, do qual deriva segura monopolização da escolha de decisões, que não obstante já era pretensa em discursos anteriores.

Ocorre uma espécie de “caça às bruxas” em todas as instâncias consultivas, analíticas e deliberativas constituídas ao longo do circuito de redemocratização. Os representantes das diversas instituições da sociedade civil oriundos dos movimentos sociais, das entidades de classe trabalhadora, das universidades, das associações de pesquisa e do movimento estudantil, são afastados dos mais diversos fóruns e espaços do debate público, criados no contexto da transição negociada ao longo dos anos 1980, que culmina com a Constituição de 1988 e com todo o estado social nela projetado. A discussão acerca do futuro do novo Ensino Médio passa a se restringir à tecnocracia estatal e aos agentes político-econômicos mantidos no processo de reforma após o golpe.

A ideia de uma sociedade civil ativa, mediadora dos conflitos e proativa na promoção de políticas públicas, foi completamente subvertida. Dois fatos não deixam qualquer dúvida a esse respeito. Por um lado, a alteração na dinâmica de elaboração da BNCC e, por outro, o sentido do novo Ensino Médio a partir da edição da MP nº 746 e sua conversão na Lei nº 13.415/2017, que altera significativamente um dos marcos da repactuação nacional pós 1988, a LDB nº 9394/96.

Esse circuito de interdição da ação da sociedade civil pode ser claramente percebido na nova dinâmica de construção da BNCC. Encerram-se as grandes plenárias nacionais de discussão, esvaziam-se os espaços públicos de deliberação e se institui outra estratégia de elaboração da 3ª versão da Base.

Neira (2017), partidário do movimento pelo currículo de referência até a 2ª versão da Base, aponta que a 3ª versão rompe com os princípios das primeiras versões. Há um “[...] esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado” (p. 5). Para González (2016), outro colaborador nas primeiras versões do documento, a BNCC na 3ª Versão é orientada pela ideologia das competências: trata-se, para o autor, de uma mudança estruturante do documento original “[...] que [...] deve ser explicada e justificada” (GONZÁLEZ, 2016, p. 2).

A ideia de sociedade civil virtuosa é suplantada pelo procedimento verticalizado, conforme se apreende do fato de o Governo Temer (2016-18) ignorar todo o debate que vinha sendo travado acerca do sentido da formação da juventude e, simplesmente, propor por meio da “canetada” (MP nº 746/2016) a forma e o conteúdo do novo Ensino Médio em Tempo Integral.

Sem discutir financiamento, Temer estendeu jornada, determinou o aumento da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas, estabeleceu a quebra de paridade das componentes curriculares, tornando obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, retrocedeu ao velho 2º Grau ao estabelecer a Formação Técnica e Profissional como uma das áreas do itinerário formativo a ser escolhida pelo estudante, interferiu na perspectiva de profissionalização docente

(formação e carreira) e subverteu a perspectiva de formação única e unitária ao permitir a participação direta de grupos privados (empresas) no processo formativo, bem como abrir uma janela para inúmeras diferenciações curriculares no interior das redes de ensino e até das escolas.

A forma e o conteúdo da MP nº 746/2016 e, posteriormente, da Lei nº 13.415/2017, segundo Motta e Frigotto (2017, p. 369), impossibilitam uma formação de qualidade para os jovens da classe trabalhadora, pois “[...] condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana”.

Portanto a Lei nº 13.415/2017, ao converter a MP nº 746/2016 em nova Lei do Ensino Médio, rompendo assim com a LDB de 1996 e instituindo a 3ª e última versão da BNCC como instrumento de modulação do novo Ensino Médio, não só rompe com a busca pela construção de um Ensino Médio baseado na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura ou com todo o esforço de acordo possível alicerçado entre os anos de 1998 e 2016, mas anuncia um novo circuito histórico caracterizado pela exaustão dos mecanismos de reestruturação produtiva do capitalismo expressos na ideologia do neoliberalismo de Terceira Via.

A ruptura institucional de 2016, ocorrida em função da ação de partido dos mais modernos e eficientes aparatos midiáticos de produção de hegemonia, legitimada na trama político-jurídica que afastou uma Presidenta eleita democraticamente, abriu o caminho para a reforma do Estado social brasileiro, ainda em processo de consolidação desde o início dos anos 1990.

Diante da possibilidade concreta de o Estado atingir seu limite de capacidade de remuneração do capital especulativo (pagamento de juros da chamada dívida pública), a pequena e média burguesia nacional não pensaram duas vezes em novamente buscar o autoritarismo de matizes fascistas como saída para a crise de hegemonia evidenciada já nos ruídos dos protestos de 2013.

A alternativa surgida em meio a ameaça de quebra do frágil consenso que desde o início dos anos 2000 se tentava construir, foi uma adesão imediata de parcela considerável de diversas frações da classe média, de grupos empresariais e de doutrinas religiosas radicais ao projeto ideológico da extrema direita nacional, organizada em um nítido movimento de partido autoritário.

Gramsci (2004 [1921]), no escrito “Golpe de Estado”, ao evidenciar que a ação de partido do movimento fascista em várias províncias italianas implicou na reação-restauração, ou conforme gostava de alardear o próprio Mussolini, na tomada do poder estatal por parte dos grupos conservadores, dispersos nas diferentes camadas da burguesia italiana, sem derramamento de sangue ou ruptura institucional, oferece elementos conceituais que se por um lado desautorizam classificar o “bolsonarismo” como reprodução imediata e total do Fascismo, por outro permitem identificar no Golpe de 2016 traços do movimento de bloco que permitiu a ascensão de Mussolini. O Partido Nacional Fascista, aproveitando-se da crise das esquerdas, divididas ideologicamente em função da derrocada de muitas das ilusões acalentadas ao longo do Biênio Vermelho (1918-19) e pelo quadro econômico caótico da Itália no Entreguerras, marchou sobre Roma em 1922 com apoio de uma parcela da elite intelectual e da classe média, logrou-se do financiamento de grandes conglomerados empresariais italianos e manteve o abeto o Parlamento.

O conjunto de reformas iniciadas imediatamente após o Golpe de 2016 – dentre elas a reforma do Ensino Médio – e intensificadas de modo autoritário com as eleições de 2018, além de evidenciar o sentido da “nova Pedagogia da Hegemonia” capitalista no Brasil, não deixam qualquer dúvida acerca da importância conferida à adesão da juventude ao projeto de Estado belicoso implementado a partir da composição do novo Congresso Nacional e da posse do Presidente Bolsonaro. O enfoque dado ao Ensino Médio no esvaziamento e/ou reforma das políticas públicas educacionais do MEC a partir de 2016, são alguns de seus claros indícios e nasce na esteira de um movimento articulado que viria a se materializar dois anos após em uma estrutura institucionalizada de ameaças e ataques às instituições, de negacionismo científico, de discurso de ódio contra minorias e forças progressistas, de cerceamento dos mecanismos de controle do gasto público, de ofensiva contra o Estado social e de promoção do Estado confessional. O novo Ensino Médio anunciado pela forma conteúdo da reforma Lei nº 13.415/BNCC, deve ser compreendido como uma das expressões materiais da renovação da hegemonia capitalista no Brasil, isto é, a subversão do “consenso passivo” pela transformação da sociedade civil em uma nova arena de dissensos e de externalização das ideologias reacionárias radicais.

### *À guisa de conclusão*

O “metamorfoseamento da sociedade civil” brasileira do final da década de 1990 até a primeira década e meia do século XXI expressa um novo sentido da hegemonia de classe no Brasil. O novo sujeito coletivo do circuito neoliberalismo clássico e de Terceira Via se caracterizou no campo político pela busca do diálogo possível entre frações representativas de distintos grupos sociais. A partir de uma análise gramsciana, pode-se dizer que um novo filtro de relacionamentos entre Estado e a sociedade civil se difunde: a sociedade civil se torna a esfera da mobilização pela construção de políticas públicas, a grande estratégia do “consenso passivo” ao longo desse ínterim.

A implementação das DCNEM são sínteses históricas desse fenômeno, que se caracterizou pelo reformismo negociado pelo alto e que se expressa, por exemplo, no contrassenso entre a concepção ampliada de currículo e a instituição de uma matriz prescritiva, organizada, por exemplo, a partir da perspectiva de referências curriculares, ponto do consenso/dissenso tanto das Diretrizes de 1998 como das de 2012.

Como ruptura e continuidade as DCNEM tramitam, entre 1998 e 2016, tentando acomodar demandas de projetos históricos distintos e até antagonicos. Não por acaso a ideia de unificação/diferenciação (BNCC e Itinerários formativos) permaneceu, como ponto de tensão, velada desde os primeiros anos de pactuação nacional pela reforma do Ensino Médio.

A exaustão dessa fórmula fundamental para a renovação da hegemonia burguesa no Brasil pós-1988 é anunciada com o Golpe de Estado que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff e devolveu para as frações mais conservadoras e autoritárias da burguesia nacional, representada pelo interino Michel Temer, o controle do Estado brasileiro.



O movimento de construção da BNCC é sintoma e anúncio da quebra do equilíbrio que vinha sendo mantido desde o início dos anos 2000, com a eleição do Presidente Lula. O *impeachment*, além de caracterizar o fim do esforço de diálogo, revela o novo sentido da hegemonia capitalista no Brasil, sugerida com o Golpe e concretizada em 2016 com o movimento nacional que em 2018 elegeu o novo Presidente da República e alterou a correlação de forças político-partidária nas câmaras legislativa e no Congresso Nacional, tornando esses espaços núcleos de ofensivas diretas contra o estado social que se projetava e se construía no Brasil desde a Constituição de 1988.

A perspectiva de Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017, sancionada pelo governo Temer, bem como a forma/conteúdo da BNCC, gestada, no contexto da tensão político-econômico e social que destituiu a Presidenta Dilma, instituiu o Governo de transição e elegeu o Presidente Bolsonaro em 2018, permitem apreender o sentido da ruptura institucional de 2016 que dá início ao esgarçamento da teia social que vinha sendo produzida desde a redemocratização. Além de sinalizar para uma concepção de ensino interessado, bastante enviesado pelas demandas do mercado de trabalho, para a possibilidade concreta do retorno a uma especialização precoce e à pedagogia da ilusão da escolha ou da escolha previamente escolhida, o novo ordenamento jurídico do Ensino Médio expressa a materialização da quebra do equilíbrio na correlação de forças que ao longo de duas décadas buscavam o consenso possível e, em certo sentido, indica que a reestruturação capitalista no Brasil, no início da segunda década do século XXI, expressa-se na força de expedientes autoritários.

### **Referências:**

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. Apresentação. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 7.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. O novo (e precário) mundo do trabalho no Brasil: perspectivas para a década de 2020. **Nova Esquerda**, São Paulo, n. 31, p. 35-41, set./dez. 2018.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 23-52, nov. 2011.

ANTUNES, Ricardo. Ricardo Antunes: “O PT acreditou no mito da conciliação de classes”. Entrevista concedida a Christian Castillo em 19 de agosto de 2016. **Esquerda Diário**, n.p., 2016. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Ricardo-Antunes-O-PT-acreditou-no-mito-da-conciliacao-de-classes>. Acesso em 27 ago. 2021.

BOITO JÚNIOR, Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 42, p. 155-162, 2016.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moretto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-12, set. 2016.

BRAGA, Ruy. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs.) **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 7-14.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, n.p., 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 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 nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, n.p., 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, n.p., 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, n.p., 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, n.p., 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em 27 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, p. 1-9, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em 27 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, p. 1-7, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em 27 ago. 2021.

BRZEZINSKI, Iria; VIEIRA, Juçara. Políticas de formação de profissionais da educação: funcionários da educação básica e a LDB/1996 vinte anos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois:** projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 131-154.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CALDART, Roseli Salette. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo - Políticas Públicas - Educação.** Brasília: Incra-MDA, 2007. p. 67-86.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, n.p., 2 dez. 2017. Disponível em: [www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular](http://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular). Acesso em 26 fev. 2022.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Parecer sobre Base Nacional Comum Curricular 3ª Versão.** p. 1-36, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_5\\_EF\\_Fernando\\_Jaime\\_Gonzalez.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_5_EF_Fernando_Jaime_Gonzalez.pdf). Acesso em 28 ago. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos.** 1921-1926. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Il Risorgimento; Notas sobre a história da Itália. v. 5. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais...** Goiânia, Universidade Federal de Goiás, p. 1-6, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Privatização do ensino nos anos 90**. p. 1-9, 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%205.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, Hotel Palace, p. 1-14, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs.) **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 21-27.

PESSOA, Jadir de Moraes; CRUZ, José Adelson da. Animal de muitos donos: cultura política e gestão escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 221-237, jul./dez. 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Parecer: leitura crítica do texto de Educação Física da BNCC**. p. 1-4, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_5\\_EF\\_Osmar\\_Moreira\\_de\\_Souza\\_JR.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_5_EF_Osmar_Moreira_de_Souza_JR.pdf).

---

## Notas

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFG). Professor da Universidade Estadual de Goiás - Unidade ESEFFEGO. Pesquisador do Grupo de Investigação Laboratório de Pesquisas em Lazer, Esporte e Estudos do Corpo (LAPELEC/UEG/CNPQ). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3134566984579118>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0940-9665>. E-mail: [alciocri@gmail.com](mailto:alciocri@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação (UFG). Professora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Pesquisadora do Grupo Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer e Corporeidade (LAPELEC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5702291303422828>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5908-8885>. E-mail: [teritabernardo@gmail.com](mailto:teritabernardo@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação. Pesquisador do grupo de pesquisa sobre Formação e Intervenção profissional em Educação Física (Corpo e Mente - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6520176280671115>). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1566093335953705>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7162-2136>. E-mail: [jcesarm@outlook.com](mailto:jcesarm@outlook.com).

<sup>4</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Jataí. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Jataí. Pesquisadora do grupo de pesquisa sobre Formação e Intervenção profissional em Educação Física (Corpo e Mente - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6520176280671115>). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6850440892351290>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4573-5655>. E-mail: [gabrielabarbosa140297@gmail.com](mailto:gabrielabarbosa140297@gmail.com)

---

<sup>5</sup> Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Jataí. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Jataí. Pesquisador do grupo de pesquisa sobre Formação e Intervenção profissional em Educação Física (Corpo e Mente) -<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6520176280671115>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5959449417138968>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4671-7555>. E-mail: [geo.holanda07@gmail.com](mailto:geo.holanda07@gmail.com).

Recebido em: 05 de out. 2021

Aprovado em: 27 de mar. 2022