

# A Formação Escolar em Disputa: A Reforma do Ensino Médio como Expropriação Cultural e a Urgência de uma Escola Unitária

## *School Education in Dispute: High School Reform as Cultural Expropriation and the Urgency of a Unitary School*

**Recebido:** 07/04/2023 | **Revisado:** 09/05/2023 | **Aceito:** 09/05/2023 | **Publicado:** 23/06/2023

### **Walson Lopes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-0473>

Universidade Federal de São Paulo  
E-mail: [walsonlopes@yahoo.com](mailto:walsonlopes@yahoo.com)

### **Danielle Rezera**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1811-8387>

Universidade Federal de São Paulo  
E-mail: [daniellerezera@yahoo.com.br](mailto:daniellerezera@yahoo.com.br)

### **André Luís Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0460-2415>

Universidade Federal de Pernambuco  
E-mail: [andre.pereira@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:andre.pereira@reitoria.ifpe.edu.br)

### **Izac Lopes Belchior**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5968-9998>

Universidade Federal de Pelotas  
E-mail: [belchiorizac@gmail.com](mailto:belchiorizac@gmail.com)

**Como citar:** LOPES, W.; et al.; A Formação Escolar em Disputa: A Reforma do Ensino Médio como Expropriação Cultural e a Urgência de uma Escola Unitária. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, e15290, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### **Resumo**

Este artigo discute a reforma do Ensino Médio e suas possíveis implicações no processo de formação do jovem estudante brasileiro. Entendemos que essa reforma – engendrada por aparelhos privados de hegemonia internacionais e nacionais, imposta pela Lei nº 13.145/2017, na esfera da educação, imbricada com outras dimensões da hegemonia neoliberal na atual quadra histórica, configura-se numa política educacional tecnicista de expropriação cultural do processo formativo integral dos filhos e filhas das classes subalternas, cuja perspectiva é moldar um comportamento psicofísico adequado às necessidades do mercado de trabalho, isto é, do capital. Neste sentido, aludimos à importância de disputar na sociedade civil e na sociedade política a premência de uma formação cultural que possibilite ao aluno um desenvolvimento escolar unitário e desinteressado que potencialize todas as suas qualidades intelectuais e práticas.

**Palavras-chave:** Política educacional; Reforma do Ensino Médio; Expropriação cultural; Gramsci; Escola Unitária.

### **Abstract**

This article discusses the reform of high school and its potential implications in the training process of young Brazilian students. We understand that this reform - engendered by international and national private hegemonic apparatuses, imposed by law 13.145/2017, in the sphere of education, intertwined with other dimensions of neoliberal hegemony in the current historical period - is configured in a technicist educational policy of cultural expropriation of the integral formative process of the sons and daughters of the subaltern classes, whose perspective is to mold a psychophysical behavior appropriate to the needs of the labor market, i.e., the capital. In this sense, we allude to the importance of disputing in civil society and in political society the urgency of a cultural education that allows the student to have a unitary and disinterested school development that enhances all his intellectual and practical qualities.

**Keywords:** Educational policy; High School Reform; Cultural expropriation; Gramsci; Unitary School.

## 1 INTRODUÇÃO

Diante de uma agenda internacional de objetivo global para a educação – promovida por uma variedade de APHs (aparelhos privados de hegemonia), tais como, Banco Mundial, Unesco, Unicef, OCDE e diversas entidades e fundações que se articulam e instrumentalizam no hall de decisões e implementação de políticas públicas no setor – vemos no Brasil a Reforma do Ensino Médio (REM) como um dos reflexos das postulações e determinações dessa agenda, que, de modo imperativo, vem sendo propalada como via para educação de qualidade e transformadora. Adjetivos que, se aprofundados pela lente das concepções práticas e contextos da referida reforma, se distanciam do que se lê à primeira vista e mostram-se antagônicos.

Nossa análise compreende a REM como um aprofundamento das distorções democráticas participativas, das desigualdades e da educação instrumentalizada, com forte caráter de *accountability*, formação aligeirada e privatizações, além do descompasso com a formação plural, crítica e complexa do conhecimento. Aqui discutimos como a dinâmica da reforma do ensino médio implica no aprofundamento das desigualdades sociais e distanciamento das oportunidades educacionais formativas, decisórios na vida dos jovens.

Além dessa condição, é tácito em nossa análise que a REM é um evidente projeto de subalternização da classe trabalhadora por meio da constituição do que depreendemos do conceito de expropriação cultural. Através dele, verificamos que a Reforma do Ensino Médio é um compêndio de instrumentos alienantes, com clara composição meritocrática, de concepção capitalista neoliberal, em que estudantes são desguarnecidos do direito constitucional sobre educação no Brasil, do mesmo modo excluído do direito a uma formação omnilateral.

## 2 O FORTALECIMENTO DA HEGEMONIA DO CAPITAL: DISCURSO E RUPTURAS NO DIREITO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Partindo da concepção de Gramsci (2017) quanto à linguagem apresentar elementos de concepção de mundo e da cultura, compreendemos que o vocábulo Globalização está carregado de ideologia relacionada ao capital e sua oposição ao termo mundialização do capital não é uma simples opção estilística e sim um posicionamento político.

A mundialização do capital é resultado de dois movimentos interligados, embora distintos. Conforme Chesnais (1996), ocorrem a acumulação ininterrupta de capital, a partir de 1914, e as políticas privatizantes, liberalizantes, congregadas ao desmantelamento de conquistas sociais e democráticas aplicadas de forma mais intensa a partir de 1980. Para Vitule (1998), a dinâmica desse processo se dá pela atuação dos

grandes grupos industriais ou de serviços, são os principais responsáveis pela estreita vinculação que se verifica atualmente, entre os setores produtivos e financeiros. A mundialização do capital é hoje

um elemento constitutivo e de extrema importância (VITULE, 1998, p. 198).

Em um país na periferia do capitalismo como o Brasil, em que a industrialização somente acontece no século XX, de forma tardia, as indústrias manufatureiras, em grande parte, se apoiam no setor de bens de capital dos países avançados (MARINI, 2017). As relações entre o capital e o trabalho sofrem um processo de agudização mais violento que nas nações de capitalismo central, o que é próprio do complexo sustentáculo capitalista que “se estrutura de maneira heterogênea entre centros, semiperiferias e periferia ou, no atual estágio entre economias imperialistas, semiperiferias imperialistas, subimperialismos dependentes, economias dependentes e periferias.” (OSÓRIO, 2014, p. 56). Por esse motivo, todas as relações e contradições presentes no capital e, especificamente na classe trabalhadora do centro e da periferia, estão relacionadas em um contexto em que há países e regiões que acumulam capital e territórios destinados à espoliação.

No Brasil, a agudização dessa lógica se dá pela adesão às formas mais organizadas do neoliberalismo. Segundo Leher (2010), o processo de reestruturações desde a reforma de Estado em 1995, incluiu a redução de políticas públicas e fomentou no Brasil a condição de dependência e subordinação. Ainda conforme o autor, a adoção dessas medidas representou uma forma adaptada ao Consenso de Washington e ao atendimento das premissas do *ethos* neoliberal das agências mundiais de desenvolvimento, tais como ONU, OMS, PNUD, OIT, Banco Mundial. As resoluções e demandas destes órgãos passam a ser premissas de diversos governos, bem como atender a requisitos de permanência no *hall* de investimentos que supostamente criam soluções às miserabilidades no mundo social.

Além disso, as consequências práticas da Reforma do Estado incidiram no maior espaço de atuação de entes privados de caráter filantrópico ou assistencialista, que organizados como representantes da sociedade civil, atuaram no sentido de mediação nas demandas sociais (DAGNINO, 2004). Para essa cientista política, houve a implementação de interesses privados em detrimento do coletivo, com vistas a uma função ideológica e econômica, formando projetos em vértice, assim, há forças díspares no processo representativo. Desse modo, na sociedade civil, instauraram “uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil.” (DAGNINO, 2004, p. 97).

O poder dessas instituições está na rede de relações que formam a fim de organizar a agenda pública em torno das questões sociais, formando um efetivo, paramentado e seletivo grupo que participa de práticas de *Advocacy*, ou atua frontalmente para seus interesses, sob a égide de instrumentos de organismos que regem as demandas e estratégias de controle territorial, ideológico e financeiro.

Sobre a questão, Casimiro (2020) nos proporciona a perspectiva do capitalismo neoliberal imperialista, notadamente estadunidense, que financia a empreitada antidemocrática. Assim vemos, principalmente *think tanks* e agências de desenvolvimento como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, serem base de grupos que estão em disputa no atual cenário político brasileiro por espaços hegemônicos decisórios.

Dagnino (2004) discute a questão da representatividade como elemento chave do fazer político no processo democrático brasileiro, assim como o processo de ressignificação e deslocamentos das representações vigentes nesse contexto. Fontes (2010), sob a mesma perspectiva, nos orienta a compreender as estratégias de silenciamento ou deslocamento de demandas sociais pela composição da sociedade civil, dessa maneira, destaca a expansão da sociedade civil no Brasil, imbricada com um empresariamento de viés capital-imperialista voltada a uma expropriação adensada do sobre trabalho, ao mesmo tempo em que se reveste de democrática para sujeitar uma passividade, um consenso e uma adoção de corresponsabilidade (frágil em termos concretos) frente às resoluções dos problemas sociais (FONTES, 2010).

A partir dessa lógica, se nota o encapsulamento das discussões e decisões sobre as questões sociais, há um claro cerceamento no âmbito das discussões no campo da grande política. Gramsci (2017, Q. 13) afirma que a grande política é a que está relacionada à criação de novos Estados e a luta pela destruição ou conservação de estruturas sociais, enquanto a pequena política está ligada a questões parciais e do cotidiano. Por isso, o intelectual sardo explicita que, pela grande política, os que têm a prevalência hegemônica tentam reduzir tudo à pequena política, reduzindo ou enfraquecendo o campo de participação efetiva dos subalternizados.

Partindo desse movimento, buscamos captar as estratégias de conformação de políticas públicas educacionais no Brasil, assim como os mecanismos desse processo.

Globalmente, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial se destacam como aparelhos privados de hegemonia (APHs) que coordenam e conduzem as políticas sociais dos países, notadamente os da periferia do capital, destacando-se as iniciativas educacionais. Segundo Liguori (2017, p. 156), “o aparelho hegemônico serve para afirmar uma nova concepção de mundo, criando um novo terreno ideológico, deixando explícita a completa ligação entre aparelho hegemônico e ideologia”. É de suma importância verificar em que medida os organismos internacionais se constituem em representantes dos interesses burgueses, exercendo o papel de aparelhos privados de hegemonia que atuam na sociedade civil como organizadores da vontade coletiva. (SOUZA, 2014, p. 80).

Sobre a sociedade civil e a questão do Estado, Gramsci (1975) depreendeu que as sociedades civis burguesas modernas estavam constituídas por aparelhos ou instituições complexas, que formavam um conjunto de organismos designados vulgarmente como privados. A sociedade civil e a sociedade política se interconectam, são organizacionais e conectivas, conforme o autor, e a atuação dos intelectuais nos aparelhos privados e nessa composição se dá pela função de amalgamar e conformar a ideologia hegemônica na sociedade.

Para Gramsci (2017), os intelectuais orgânicos (que adquirem significado por sua função conectivo-organizativa) não podem de forma individual possibilitar a hegemonia, o que é tarefa do intelectual coletivo, assim deve ser a atuação do intelectual orgânico como organizador de uma concepção de mundo.

Isto posto, gostaríamos de discutir a condição de participação e as contradições nas políticas públicas educacionais, tomando como elemento central a concepção de Gramsci quanto à atuação da sociedade civil na formação de consenso e hegemonia.

A partir deste entendimento, podemos classificar o Banco Mundial (BM), a UNICEF e o Fundo Monetário Internacional como intelectuais coletivos, dentro de uma perspectiva gramsciana, entendendo-os como “instituições que produzem pensamento e ação, práxis, que se articula em ideias-eixo [...] o BM é um intelectual, também, por aglutinar as esferas subjetivas, isto é, por organizar, sistematizar e executar os interesses das classes dominantes globais, representados pelos países centrais” (MARI, 2006, p. 92). Souza (2014) destaca que estes aparelhos hegemônicos atuam de forma decisiva nas políticas educacionais legitimando o projeto do capital, reafirmando um projeto de formação humana que reforça a prevalência burguesa a nível mundial.

Nesta realidade, temos o investimento explícito na expropriação cultural (que aprofundamos ao largo deste artigo) por parte do capital. Esse movimento direciona os investimentos do fundo público destinados à educação ao setor privado e fortalece a privatização do ensino público ao fazer com que este compre suas “soluções” e, acima de tudo, siga os ditames e os parâmetros da gestão empresarial. **Ao mesmo tempo, os intelectuais orgânicos das classes dominantes educam e formam as massas proletárias para a subalternidade, uma massa sem padrões diretos e com seus direitos coletivos retirados** (FONTES, 2020, grifos nossos). No movimento de um país relegado ao capitalismo periférico como o Brasil, as organizações internacionais integram-se à dinâmica da intelectualidade burguesa orgânica, alimentando este setor com seus ideais e valendo-se de seu financiamento e poder simbólico para aplicar suas políticas.

Para Leher (1999), a atuação desses organismos está devastando a economia dos países periféricos, financiando no campo da educação uma dimensão puramente instrumental, priorizando as habilidades e qualificações requisitadas, destacadamente pela teoria do capital humano, em que é tarefa da empresa utilizar de maneira eficiente o cérebro dos seus funcionários; retirando dos educadores a formulação das políticas educacionais e transferindo para os *managers*. A nova formulação da teoria do capital humano, focando na “empregabilidade”, responsabiliza os pobres por sua condição social e isenta o capital e o Estado, o discurso da meritocracia ganha fôlego, mediado por esta visão, após a “capacitação” fornecida pelo Estado para os membros da classe trabalhadora. Assim, a presença do Estado não seria mais necessária, pois caberia a cada membro desta classe, de forma individual, buscar seu desenvolvimento pessoal no mercado de trabalho.

A partir do exposto, vemos através da análise de Bodião (2016), quando interpretou as ações da sociedade civil na constituição do PNE-Plano Nacional de Educação (2014-2024), que os parcos avanços democráticos das classes populares disputavam com canais de participação constituídos por espaços públicos cada vez mais institucionalizados. Saviani (2014) é assertivo quanto ao processo de articulação e aprovação do referido PNE. Para ele, há, no plano, a enfática atuação de mecanismos de mercado na esfera pública; atenta sobre os limites da pluralidade e da coisa pública, democrática, e acredita que é imperiosa a “ocupação” nas redes públicas, via espaços representativos de lutas educacionais – exemplificando, para tanto, a atuação do Todos Pela Educação (TPE) – nos movimentos sociais em defesa da educação pública, tais como União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Vemos essa mesma dinâmica nas análises das reformas do Ensino médio e Ensino profissionalizante e a constituição de uma concepção de educação integral

que é defendida por entes de variados interesses. Para Pronko e Bomeny (2002), há novas determinações do setor empresarial sobre as políticas educacionais que visam fomentar novos modelos organizacionais e de currículo sobre o mundo o trabalho e a formação vinculada a esta esfera.

De acordo com Ferreti (2018), as disputas de projetos nas políticas públicas educacionais voltadas para o modelo de formação da classe trabalhadora são ora voltadas sob a ótica da eficiência da educação para atendimento do mercado, ora sob a perspectiva de uma formação complexa, crítica e participativa, conforme a concepção capitalista de qualidade educacional e democrática.

De acordo com o autor, a reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415, expressa o caráter autoritário da flexibilização curricular e das articulações sobre as concepções da qualidade educacional no que tange às proposições sobre itinerários formativos e educação integral, esta última advinda do PNE (2014-2024) expressa na meta 6.

Para Ferreti (2018), as questões propostas pela Lei nº 13.145 já são questionadas desde a sua precedente MP nº 746/2016, que levou uma ampla disputa caracterizada nas ocupações escolares em 2016. Ou seja, no âmbito das políticas públicas em educação, o tensionamento no processo decisório tem se mostrado latente, visto os avanços cada vez mais dinâmicos de grupos com interesses voltados à manutenção da condição de subalternidade, através de projetos e programas educativos instrumentalizados para este fim. O autor indica que a Lei nº 13.415, além de não atender de fato aos estudantes, devido a seu conteúdo e caráter, também é inexequível em sua totalidade de proposições, visto que as condições financeiras e estruturais do sistema brasileiro são desiguais e repleto de iniquidades. Desse modo, o que é serviço público e direito público têm uma grande influência de “executores qualificados” advindos de instituições de cunho privado.

## 2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO EXPROPRIAÇÃO CULTURAL

Três meses após ter sido convidada pelo então ministro da educação Mendonça Filho (DEM-PE), do governo Michel Temer (2016-2018), para exercer a função de secretária-executiva do ministério da educação, Maria Helena Guimarães de Castro concedeu uma entrevista, em agosto de 2016, em que destacava algumas motivações que propulsavam a reforma do Ensino Médio. Segundo a secretária-executiva, pesquisas demonstravam que havia um “tédio generalizado” dos alunos nessa etapa de estudo e que os mesmos consideravam o currículo “chato, cansativo e desmotivador”. Ela já destacava a urgência de um currículo flexível, através dos itinerários formativos que correspondessem às “preferências e interesses” dos educandos. Sobre a “formação técnica profissional” preconizada na Exposição de Motivos, a ex-secretária executiva do Ministério da Educação explicitava “que até a metade do 2º ano do ensino médio, o aluno pode[ria] estudar em uma escola pública. Depois, ele pode[ria] passar a frequentar uma escola do Sistema S ou uma escola técnica da rede estadual, da rede federal. Diferentes combinações [seriam] possíveis”, anunciava.

A Medida Provisória nº 746/2016, depois convertida em Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, em seu Art. 4º, que alterou o Art. 36 da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), evidenciou que o novo currículo seria organizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 4 áreas de conhecimento: a) Linguagens e suas tecnologias; b) Matemática e suas tecnologias; c) Ciências da natureza e suas tecnologias; d) Ciências humanas e sociais aplicadas; e por itinerários formativos, possibilitando “diferentes arranjos curriculares” (como a “formação técnica profissional”, por exemplo), considerando a “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Já o Art. 3º da lei acima, aditou o Art. 35-A na Lei nº 9.394/96, excluindo a obrigatoriedade de disciplinas como Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, por exemplo, **em todo o processo educativo do discente** no Ensino Médio. Apenas, conforme o §3º do artigo em destaque, o “ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos”. Um percurso escolar, como assegura a Lei nº 13.415/2017, “voltado para a construção [de um] **projeto de vida** e para [a] formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**”, como enfatiza o §7º (BRASIL. Lei n. 13.415/2017, grifos nossos).

É ponderando sobre essa plataforma curricular instituída, que a Resolução nº 3/2018, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, caracteriza essa trajetória educativa **de internalização de um quantum de habilidades e competências como formação integral** do estudante.

As novas Diretrizes Curriculares estabeleceram não mais de 1.800 horas de formação geral básica (amparada nas áreas de conhecimento da BNCC), e não menos de 1.200 horas para os itinerários formativos “que devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino”, que devem garantir, no mínimo, dois itinerários formativos (BRASIL. Lei n. 13.415/2017).

Um dos aspectos que chamam a atenção nessa parte diversificada, além da cultuada qualificação para o empreendedorismo, é a ênfase no itinerário de formação técnica e profissional estruturado para atender “às demandas do mundo do trabalho”, ou seja, os interesses socioeconômicos das múltiplas frações do capital, que se envolveram direta e articuladamente em profusos aparelhos privados de hegemonia na elaboração e implantação da reforma do Ensino Médio. Portanto, como desvela a seguinte passagem do Art. 12, V, da Resolução nº 3/2018, uma **formação aligeirada** do estudante para **adaptá-lo psicofisicamente** “às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação” (BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018).

A partir dessas premissas e perspectivas contidas na reforma em análise, copiosos pesquisadores desenvolveram estudos críticos demonstrando o reducionismo, o pragmatismo e a instrumentalização do processo educativo plasmado na atual reforma do Ensino Médio. Jacomini e Novaes (2018), problematizando essa questão, compreendem que a reforma imposta viola os pressupostos de uma formação escolar comum e geral para todos, estabelecidos na LDB/96.

Em seu entendimento, Oliveira (2020, p. 2, grifos nossos) assevera que a “implementação da [reforma] demarcou um projeto de formação estruturado pela **sonegação de conhecimentos** e pelo empobrecimento das práticas educativas” na vida escolar dos alunos. Observando ainda que o discurso governamental procura

ocultar o arcaico contido no “novo” Ensino Médio: que é seguir mantendo a hegemonia política e econômica das classes dirigentes/dominantes, perpetuando o projeto de exclusão das classes subalternas do acesso à riqueza produzida. Já o pesquisador Ferretti apreende que as proposições da Lei nº 13.415/2017 e a Resolução nº 3/2018, “alinham-se aos postulados da **Teoria do Capital Humano**, bem como do **individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal**. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento [...]” (FERRETTI, 2018, p. 33, grifos nossos).

De fato, refletindo sobre as diretrizes da reforma do Ensino Médio, tendo a categoria gramsciana de americanismo como aporte teórico, não é exagero afirmar que sua preocupação precípua é conformar um novo tipo de trabalhador com uma subjetividade plenamente subsumida à racionalidade sociometabólica do capital numa quadra neoliberal. Neste sentido, denota desta assertiva, concordando com Maria Lúcia W. Neves, sem desconsiderar as contradições imanentes da sociedade capitalista, que o espaço escolar tem se tornado em “importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou da conservação” (NEVES, 2005, p. 29) dos interesses econômico-políticos dos proprietários do capital. Por conseguinte, nos parece apropriado inferir que há por parte do Estado restrito e dos aparelhos privados de hegemonia, constituindo o Estado Integral em Gramsci, uma imbricação na elaboração e implementação de políticas educacionais, tencionando a formas mais eficazes de sujeição (DARDOT; LAVAL, 2016).

Fundamentando-se nas pesquisas marxianas e leninianas, Virgínia Fontes (2010; 2018), na elaboração de seu conceito de capital-imperialismo, argumenta que as expropriações não são apenas geradoras da sociedade capitalista; elas são historicamente recorrentes às relações sociais de produção que caracterizam o capitalismo. Diz a historiadora que o “movimento apresentado por Marx não se limita a seu momento inaugural: a expropriação precisa ser *conservada* – mantidos os trabalhadores enquanto trabalhadores – e *reproduzida* (FONTES, 2018, p. 24, grifos originais). Em outros termos, isto significa que as expropriações foram constitutivas e são intrínsecas à dinâmica do modo de produção capitalista.

Em vista disso, concebendo a educação como cultura (MARTINS; NEVES, 2021) e pressupondo que a reforma do Ensino Médio como está configurada exclui imprescindíveis disciplinas/conteúdos na formação geral do estudante, priorizando um processo formativo escolar fragmentado, unilateral e utilitarista para responder aos anseios de um mercado de trabalho cada vez mais limitado e precarizado, em virtude de numerosas expropriações como a reforma previdenciária, a reforma trabalhista etc., é possível sustentar a hipótese de que essa reforma curricular se manifesta como uma flagrante expropriação cultural dos filhos e filhas da classe trabalhadora brasileira em tempos neoliberais. Pois tal reforma, longe de valorizar um currículo que proporcione igualmente aos alunos os conhecimentos críticos-científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, numa concepção de formação integral e desinteressada (GRAMSCI, 2001), se revela imediatamente interessada em formatar uma subjetividade apassivada e subsumida diante da exploração do capital.

Desta maneira, a inclusão do projeto de vida, da qualificação profissional, do empreendedorismo e da resiliência (entre outras habilidades/competências socioemocionais) na nova estrutura curricular, intenciona instrumentalizar o estudante para supostamente superar as intempéries do mundo do trabalho liofilizado (ANTUNES; PINTO, 2017) para melhor se adaptar. Isso explica o esforço, a

confluência e a articulação da sociedade política e dos aparelhos privados de hegemonia no delineamento de uma reforma do Ensino Médio que restrinja as possibilidades de uma pedagogia da contra-hegemonia e assegure a naturalização da sociabilidade hegemônica burguesa.

Entendemos que a questão se desdobra na expropriação da formação omnilateral. Marx (2010, p. 108) destaca que “O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como homem total”. Desse modo, existe uma relação de organicidade dos múltiplos órgãos de forma comunitária, ou seja, o trabalhador faz uso dos seus diversos órgãos e sentidos em qualquer processo produtivo. Assim, o trabalhador deve assimilar de modo sistematizado, em escolas ou no mundo do trabalho, os fundamentos que envolvem o resultado do seu trabalho e o modo de produção que este atende. Negar ao trabalhador o acesso aos múltiplos conhecimentos que envolvem o produto do seu trabalho, é expropriação de conhecimento e mecanismo de conformação sócio-produtiva.

No contexto da *práxis* educativa, Manacorda (2017) indica que esta deve associar-se com o desenvolvimento da real sociedade, capaz de conduzir a uma formação omnilateral. Isto é, é um processo formativo em que se pode apreender uma qualificação técnica, tecnológica ou científica, que se organiza de modo dialético e pretensão para resolução dos problemas materiais e imateriais que são postos na realidade da coletividade dos seus sujeitos. De acordo com Dicionário da Educação Profissional em Saúde – Fiocruz (2009, s.p.), o verbete para omnilateralidade se refere a “uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas”.

Destacamos, a partir de Moura; Lima Filho; Silva (2015, p. 1065), que “tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes [...]”. Diante da escola única proposta por Gramsci (1985, p.118), segue a seguinte organização:

[...] a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

O equilíbrio de forma equânime sinalizado por Gramsci (1985) sinaliza para uma formação omnilateral dos sujeitos para que posteriormente possa se especializar ou ingressar ao trabalho produtivo.

A escola unitária de Gramsci propõe um tempo maior para que os jovens decidam o caminho a ser trilhado em direção ao seu futuro, o que se caracteriza, segundo Nosella (2011) e Moura; Lima Filho; Silva (2015), como um tempo maior de “indefinição profissional ativa e heurística”, deste modo, assumimos a contribuição de Nosella:

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola

média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de 'indefinição profissional ativa e heurística', quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e 'indecisão' profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa a tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos (NOSELLA, 2011, p. 1062).

Lembramos que o jovem em que a família depende dos rendimentos somados de todos os membros para garantir sua subsistência, impossibilita, em alguma medida, um maior tempo dedicado a sua formação humana omnilateral, restando, a estes sujeitos, a busca por processos formativos mais estreitos e de curta duração. O contrário também é válido, os filhos das classes dos dirigentes, imersos no mesmo modo de produção hegemônico, dispõem de um tempo mais alargado de indefinição profissional e heurístico, que, por certo, é adiado para a conclusão do seu percurso formativo.

Tornam-se necessários programas sociais de Estado que possam garantir a esses sujeitos uma formação humana inteira em escolas de tempo e formação integral e que cultivem nesses jovens o sentimento de pertencimento à classe trabalhadora e superação do trabalho alienado que é parte dos processos formativos que outrora pertenciam à classe trabalhadora e que, no modo de produção capitalista, pertencem aos donos dos meios de produção, a burguesia. Esta classe, social e metabolicamente inserida no sistema capitalista, nos aparelhos privados de hegemonia e na própria formação Estado e suas representações e instituições, apropria-se da produção de bens e riqueza, concentra nas mãos de uma parcela ínfima da população global e de poucos conglomerados que têm nas suas receitas financeiras uma acumulação de capital superior a muitos países periféricos.

Segundo Luz; Bavaresco (2010, p. 139) ao discutir o sistema capitalista, o aumento e acumulação do capital, não está comprometido com a formação humana omnilateral, "Portanto, o ser humano interessa ao sistema capitalista somente enquanto força de trabalho e não como um ser que sente, que sofre, que tem necessidades e desejos, e que quer desenvolver plenamente as suas potencialidades". Assim, torna-se necessário luta e resistência contra-hegemônica, sendo a escola unitária e politécnica e um currículo integrado um palco de confrontação cultural contra-hegemônica.

Assim, inferimos a necessária formação de intelectuais orgânicos na promoção da educação pública e outros espaços organizativos que assumam o compromisso com a transformação da realidade histórica-material da educação da classe trabalhadora e de seus filhos. Por certo, atualmente, os espaços institucionalizados que promovem a educação da classe trabalhadora encontram-se diuturnamente atacados por cortes de gastos públicos; desinvestimento. E, de modo contraditório, se verifica o incremento de investimentos e financiamentos de empresas

privadas para uma diversidade de atendimentos educacionais que suprem seus próprios interesses, entre eles, a reforma do ensino médio aqui discutida.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A essência da reforma educacional para o ensino médio consiste em pontos que a própria institucionalidade burguesa, ao mesmo tempo em que congela investimentos públicos, aponta para questões que necessitam de maior aporte financeiro, conforme Moura; Lima Filho (2017). Reiteramos que a Lei nº 13.415/2017 foi imposta sem debates, tensões e proposições entre governo e representantes da sociedade civil, mesmo que, de modo contraditório, possam não representar diretamente os interesses da classe trabalhadora, dos pesquisadores e sindicatos que lutam por uma educação pública de qualidade.

Deste modo, concordamos com os autores supracitados ao apontarem que

Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objeto da reforma. Logo, não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119).

Ao analisar o cenário descrito, nos deparamos com questões centrais que permeiam a escola pública brasileira de hoje, e depreendemos a necessidade da implementação da Escola Unitária de Gramsci (1985), especialmente no que tange à infraestrutura física. Gramsci discute que a escola unitária traz consigo ao debate a importância da ampliação dos recursos públicos destinados à educação:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações, sem divisão de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, dos docentes, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com

dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc (GRAMSCI, 1985, p. 122).

Desta maneira, a materialidade da Escola Unitária em Gramsci nos permite apreender que esta escola plural, democrática e comprometida com a formação omnilateral “[...] expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, o acesso à cultura etc.” (RAMOS, p. 2. 2008). Na esteira da concepção gramsciana sobre a Escola Unitária, destacamos a fundamentação quanto ao acesso democrático permeado por uma diversidade de conhecimentos e experiências que contribuam para uma formação humana omnilateral.

Por fim, a escola pública como está posta representa os interesses do capital, portanto é uma escola interessada e unilateral; interessada porque representa os interesses dos aparelhos privados de hegemonia, relegando aos interesses do capital os processos formativos e criativos que são inerentes à humanização; é unilateral porque impede o acesso a grande diversidade de conhecimentos produzidos pela humanidade, que poderão proporcionar aos mais pobres um conhecimento promotor da sua emancipação. Por fim, é certo que devemos construir uma proposta de educação para além do capital, uma educação contra-hegemônica que possibilite disputas no campo político e social.

Diante das questões discutidas ao largo desse artigo, reafirmamos o compromisso com uma formação inteira politécnica e desinteressada para a classe trabalhadora e seus filhos. É fulcral que compreendamos que a Reforma do Ensino Médio representa a materialidade dos interesses dos aparelhos privados de hegemonia e é um desserviço à educação brasileira, no que tange à autonomia, direitos e espaços democráticos decisórios, especialmente numa etapa da vida dos sujeitos, que estão em processos formativos cruciais tanto em termos pessoais e sociais. Desvelar o mito da “educação de qualidade” propalada pela REM, que em seu âmago revela estratégias de conformação social, alienação do conhecimento, através da expropriação cultural, leva a uma formação aligeirada, unilateral, carregada de intencionalidades intrínsecas ao capitalismo neoliberal.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In*: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. Políticas Públicas de Educação, **Educ. Real**. 41 (2), Jun 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MHS3N9Xgw6kB9VDX8cpJgMf/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BOMENY, Helena; PRONKO, Marcela. **Empresários e Educação no Brasil**. CPDOC-FGV, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017**. Altera as Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências; e Lei 11.497, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. 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: 03 jan. 2022.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: 2018.

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

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Por que o Ensino Médio precisa mudar?** Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=H4oDvp\\_\\_Zcl](https://www.youtube.com/watch?v=H4oDvp__Zcl). Acesso em: 03 jan. 2022.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Entrevista**. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-umtedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital, regime de acumulação predominantemente financeira e programa de ruptura com o neoliberalismo. **Redes**, v. 3, n. 1, 1998. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/10660>. Acesso em: 4 jan. 2022.

DAGNINO, Evelina. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” In Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95- 110, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; DE SOUZA FILHO, Rodrigo. Considerações sobre a questão da política no pensamento de Antônio Gramsci. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 20-38, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/34049>. Acesso em 3 dez. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, mai./ago., 2018.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro, EPSJV/UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. A transformação dos meios de existência em capital – expropriações, mercado e propriedade. *In*: BOSCHETTI, Ivanete (org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Revista Marx e o Marxismo**. Revista do NIEP Marx, v. 8, n. 14, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Quaderni del Carcere. Edizione Critica – Valentino Gerratana, Istituto Gramsci. International Gramsci Society (v.1 Eletronica), Gramsci, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, v. 2, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, v. 3, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NOVAES, Luiz Carlos. Políticas educacionais para educação básica pós impeachment de Dilma Rousseff: rupturas na continuidade. *In*: CARVALHO, Carlos Henrique de; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Org.) **Escrita da Pesquisa em educação na região Centro-Oeste**. Campo Grande: Oeste, 2018.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. *In*: Guimarães, Cátia (Org.) **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LIGUORI, Guido. Gramsci e a Revolução de Outubro. **O Social em questão**, v. 20, n. 39, p. 19-33, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552263357002/html/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

LUZ, Ricardo Santos; BAVARESCO, Agemir. Trabalho Alienado Em Marx e Novas Configurações do Trabalho. Volume 7. n.27 **Jornal Princípios**, 2010.

MARI, Cezar Luiz de *et al.* **Sociedade do conhecimento e educação superior na década de 1990**: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88827>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da dependência. **Germinal**: marxismo e educação em debate, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MARTINS, Angela M. Souza; NEVES, Lúcia M. Wanderley. **Cultura e transformação social**: Gramsci, Thompson e Williams. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1985.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos LEITE; A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola** v. 11, n. 20, p. 109-129 jan/jun., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 08 jan. 2022.

OSORIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [S.l: s.n.], 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001634740>. Acesso em: 02 set. 2020.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado--marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

RAMOS, Marise. **Itinerários Formativos**. *In*: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O capital em Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Entrevista com Dermeval Saviani** – PNE. Painel ANPED. seg, 07/04/2014. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SILVA, Mariléia Maria da. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 243-260, 2010.

SILVEIRA, Zuleide. O baile de máscaras: o movimento de intelectuais entre Estado supranacional e Estado Integral. **Práxis e Hegemonia Popular**, v. 5, n. 6. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10606>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SOUZA, Camila Azevedo. Organismos internacionais no Brasil e em Portugal: uma (con) formação voltada para o capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 1, p. 79-87, 2014. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.9771%2Fgmed.v6i1.10119>. Acesso em: 03 jan.2022.

VITULE, Maria Luiza de Lima. A mundialização do capital. **Trabalho & Educação**, v. 3, p. 196-199, 1998. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3649>. Acesso em: 2 jan. 2022.