

EXPROPRIAÇÃO CULTURAL: AS REFORMAS DA BNCC E DO ENSINO MÉDIO EM DEBATE

Walson Lopes¹

Universidade Federal de São Paulo

Danielle Rezera²

Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

Neste artigo nos propusemos a debater os sentidos mais profundos das recentes políticas educacionais, que são a BNCC e a reforma do Ensino Médio, e suas implicações na conformação de um currículo culturalmente rebaixado e instrumentalizado para atender aos desígnios do capital na atual quadra histórica. Esforçamo-nos também em chamar a atenção para a convergência programática didático-pedagógica de diversos Aparelhos Privados de Hegemonia, com proeminência do Movimento pela Base, na direção dessa marcha do capital em implantar um novo (velho) currículo para a Educação Básica no Brasil. Como resultado, nossos estudos indicaram que esse movimento do capital neoliberal na contemporaneidade, muito além de propugnar um currículo esvaziado de conteúdos, tem por finalidade realizar premeditada e articuladamente um programa político-pedagógico de expropriação cultural da formação escolar integral ou omnilateral das crianças e jovens da classe trabalhadora brasileira.

Palavras-chave: Expropriação cultural, Currículo, BNCC, Reforma do Ensino Médio, Movimento pela Base.

CULTURAL EXPROPRIATION: BNCC AND HIGH SCHOOL REFORMS UNDER DEBATE)

ABSTRACT

In this article we intend to discuss the deeper meanings of recent educational policies, which are the BNCC and the reform of high school, and their implications in the conformation of a culturally debased and instrumentalized curriculum to meet the designs of the capital in the current historical period. We also strive to draw attention to the didactic-pedagogical programmatic convergence of various Private Apparatus of Hegemony, with prominence of the Movimento pela Base, in the direction of this march of capital in implementing a new (old) curriculum for Basic Education in Brazil. As a result, our studies indicated that this movement of neoliberal capital in contemporary times, far beyond advocating a curriculum emptied of content, aims to premeditatedly and articulately carry out a political-pedagogical program of cultural expropriation of the integral or omnilateral school education of children and young people of the Brazilian working class.

Keywords: Cultural Expropriation, Curriculum, BNCC, High School Reform, Movimento pela Base..

¹ Mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE/Unifesp): dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8103743066066390. Guarulhos, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Estr. do Caminho Velho, 333 - Jardim Nova Cidade, Guarulhos - SP, 07252-312. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7468-0473>. E-mail: walsonlopes@yahoo.com

² Mestre em História Econômica pela FFLCH _ Universidade de São Paulo. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE/Unifesp): dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8103743066066390. Guarulhos, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Estr. do Caminho Velho, 333 - Jardim Nova Cidade, Guarulhos - SP, 07252-312. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1811-8387>. E-mail: daniellerezera@yahoo.com.br

EXPROPRIACIÓN CULTURAL: LAS REFORMAS DE LA BNCC Y DEL BACHILLERATO EN DEBATE

RESUMEN

En este artículo nos proponemos discutir los significados más profundos de las políticas educativas recientes, que son la reforma de la BNCC y del Bachillerato, y sus implicancias en la conformación de un currículo culturalmente rebajado e instrumentalizado para cumplir con los designios del capital en el período histórico actual. También nos esforzamos por llamar la atención sobre la convergencia programática didáctico-pedagógica de varios Aparatos Privados de Hegemonía, con protagonismo del Movimento pela Base, hacia esta marcha del capital en la implementación de un nuevo (viejo) currículo para la Educación Básica en Brasil. Como resultado, nuestros estudios indicaron que este movimiento del capital neoliberal en la época contemporánea, mucho más allá de abogar por un currículo vaciado de contenido, pretende llevar a cabo premeditada y articuladamente un programa político-pedagógico de expropiación cultural de la educación escolar integral u omnilateral de los niños y jóvenes de la clase trabajadora brasileña.

Palabras clave: Expropiación cultural, currículo, BNCC, reforma del bachillerato, Movimento pela Base

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos a hodierna condição da educação pública brasileira, tomamos como consentâneo associar tal questão àquelas problematizadas por Gramsci nos seus manuscritos pré-carcerários, coligidos e publicados como *Os escritos políticos* (1914-1926).

O filósofo italiano, nesses supramencionados documentos, discute as intensas transformações dos Novecento do pós-Primeira Guerra Mundial e o avanço de novas formas de concepções de mundo e poder; além das disputas imperialistas no campo bélico-ideológico, articulando as estruturas e superestruturas de direção e domínio que objetivavam conformar as massas à sua subalternização em relação ao capital monopolista. Num processo de construção de hegemonia como condensação das mediações dos díspares e conflitantes arranjos sociais que se delineavam naquele período e que incidiam precipuamente no campo educacional público.

Tais questões discutidas nesse conjunto de textos matizados, de acordo com Nosella (2004), evidenciam um Gramsci “educador”, que se preocupa com uma educação crítico-humanista e sua dimensão prático-produtiva, que se manifesta numa compreensão da escola em suas múltiplas determinações.

Nesta perspectiva, depreendemos que o referido pensador sardo nos proporciona fecundos elementos teóricos para refletirmos sobre o caráter “interessado” ou “desinteressado” do processo formativo dos sujeitos discentes. Isto

é, uma perspectiva analítica sobre os fundamentos ideológicos e político-culturais que atravessam a educação, que polemizando com o modelo educativo proposto na reforma Gentile, Gramsci (1978) difere críticas a esse padrão de escola utilitarista (interessada na formação para o atendimento do mercado de trabalho), esvaziada de conteúdos humanísticos-científicos, fragilizada de formação cultural ampla e complexa, impregnada pela enciclopédia e o pragmatismo. Ou seja, uma educação de manuais tecnicistas, sem densidade conceitual e desprovida de criticidade, que se colide e nega a formação integral do ser humano em sua irrestrita complexidade.

Essa escola “interessada”, afirma o pensador marxista, se supõe superior com um intelectualismo “flácido e incolor”, que cerceia o direito ao conhecimento e à cultura que traz em si uma verve emancipadora de “organização, disciplina do próprio eu interior, [que] é a tomada de posse da própria personalidade [...] conquista da consciência superior pela qual se reconhece o próprio valor histórico, a função na vida, os próprios direitos [e] deveres”. (GRAMSCI, 1978, tradução nossa).

Consideramos apropriada uma aproximação dessas formulações gramscianas com as políticas educacionais que redundaram na BNCC e na reforma do Ensino Médio. Tanto a BNCC como a reforma do Ensino Médio cristalizam uma determinada concepção de educação, gestada e impulsionada por abundantes aparelhos privados hegemônicos, como veremos abaixo, que reduzem a formação do estudante a uma cultura rebaixada, isto é, expropriada de sentido ontológico e integral.

Lembramos aqui que os aparelhos hegemônicos, segundo Liguori (2017), são fundamentais para o exercício da hegemonia, servindo para criar um “novo terreno ideológico”, para afirmar uma “reforma filosófica”, uma “nova concepção de mundo”. Ao comentar a relação entre estes e o Estado Ampliado, Liguori (2007) afirma que:

A sociedade civil é entendida como conjunto de ‘organizações ditas privadas’. Aqui retorna uma expressão semelhante àquela já vista e, Q 12, §1, (‘organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e que é possível encontrar em várias passagens dos Cadernos. O uso de aspas [...] ou do advérbio ‘vulgarmente’ [...] assim como a expressão ‘ditas’, que precede ‘privadas’, são sinais e índices da maior importância: dizem-nos que, para Gramsci, tais aparelhos hegemônicos, aparentemente

‘privados’, na realidade fazem plenamente parte do Estado e, portanto, nos permitem falar de ‘Estado ampliado’ (LIGUORI, 2007, p. 21)

Para Gramsci (1975, p. 1518), a hegemonia de classe se apoia tanto em instituições da sociedade civil (o conjunto de organismos vulgarmente chamados ‘privados’) quanto da sociedade política ou do Estado³, sendo a sociedade civil espaço privilegiado de construção e disputa de hegemonia, que se manifesta via ‘dominação direta’ ou dominação “legalista”. A “função” da hegemonia é precisamente sua forma organizacional e conectiva. Ou seja, há um conjunto de organizações privadas responsáveis pela construção de hegemonia, que tem a lógica de manutenção da direção da sociedade através do consentimento da maioria, sem prescindir da força quando necessária.

Um dos dispositivos de manutenção da ordem hegemônica, pela perspectiva gramsciana, dá-se por elementos culturais que, transformados em senso comum, compõem uma determinada ossatura ideológica. De acordo com Eagleton (1997), a concepção de ideologia para Gramsci se institui tanto como sistema de ideias com dimensões articuladas no campo do inconsciente quanto no campo institucional das relações. É para Gramsci ‘prática social vivida’ e passa por processos históricos, produzindo a cada época padrões de consenso. A ideologia é a forma que carrega conteúdo ou materialidades para exprimir e concentrar as dominações, visto que o processo hegemônico é dinâmico.

Notamos em Gramsci (1975) que o compartilhamento dos valores dominantes pela ideologia, pelo controle dos aspectos ético-morais e do senso comum, naturalizados pela hegemonia burguesa, assegura o consentimento ativo e passivo

³ Conforme Rezera e Lopes (2021, p.265): “O filósofo sardo, estando atento às variações socioeconômico-políticas e culturais dos países capitalistas ocidentais entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, depreendeu que as sociedades civis burguesas modernas estavam constituídas por aparelhos ou instituições complexas que formavam um “conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” (GRAMSCI, 2001, p. 20), que despendiam impulsos para contrarrestar ou legitimar e assegurar a reprodução do domínio das classes dirigentes. Por esse prisma, Antonio Gramsci amplia o conceito de Estado, na expressão de Buci-Glucksmann (1980), incorporando ao seu delineamento teórico esses “aparelhos privados” (igrejas, escolas, partidos, sindicatos, jornais, revistas, empresas, associações etc.) que compõem a sociedade civil, uma dimensão societária crivada de contradições perpassando as relações de produção e as disputas político-ideológicas, numa unidade-distinção, ao chamado Estado-restrito ou sociedade política (governo, tribunais, instituições legislativas, forças armadas etc.). Dessa forma, em suma, no pensamento gramsciano o Estado é a unidade-distinção entre sociedade política + sociedade civil (“hegemonia couraçada de coerção”), conformando um Estado orgânico ou integral. Enquanto na sociedade política predomina o uso da coerção no exercício da dominação-direção, na sociedade civil são mobilizados dispositivos cuja função primordial é a construção do consenso.”

entre as classes subalternas. A hegemonia é uma construção objetiva e subjetiva: cultural, política e de força que busca evitar os antagonismos e crises de direção. Diante da não passividade ou aceitação desses aspectos ético-políticos, são acionados outros instrumentos, mediante coerção direta, que está sempre em potência.

Gruppi (1980, p. 68) considera que Gramsci amplifica a compreensão dos prismas ideológicos da classe dominante que cimentam seu poder hegemônico, ao desvelar os “vários canais [pelos] quais ela constrói a própria influência ideal, constrói a capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria hegemonia. Um desses canais é a escola”.

Neste sentido, ao largo do movimento histórico de intensificação da reorganização das políticas educacionais nesta quadra neoliberal, estão arrolados diversos discursos e intencionalidades sobre a escola, as políticas educacionais e, em particular, as diretrizes curriculares.

Conforme Saviani (2016), o currículo é o conteúdo da educação, é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola em uma estreita relação com a totalidade social no processo de desenvolvimento histórico, interseccionando a estrutura e a superestrutura. Desta forma, denota-se que a escola, currículo e sociedade constituem-se vergência orgânica que exprimem uma visão de mundo com perspectiva de conformar determinada prática social correspondente (ou não) ao modo de produção vigente.

Tais considerações são elementares no sentido de afirmamos o currículo como meio de difusão e construção de um tipo de sujeito sócio-histórico, adequado, sujeito ou não ao movimento do capital.

Isso indica a conexão de inúmeros e distintos entes privados na disputa pela consecução de matrizes curriculares em diferentes âmbitos do Estado brasileiro. A partir de Santos (2012) e sua análise sobre o PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe), podemos compreender como que este e outros organismos paulatinamente superam as ações voltadas ao financiamento, para a atuação e influência direta nas ações que propõem, tais como, na didática e nas orientações curriculares.

A autora cita um dos destaques do próprio organismo supracitado: ‘as prioridades do Banco Interamericano de desenvolvimento BID para a educação, assim como as do Banco Mundial, passaram, de uma ênfase na construção e no equipamento dos locais, para o fornecimento de textos e materiais, capacitação de professores e desenvolvimento do currículo’(PREAL, 2001 apud Santos, 2012, p.82). Esta passagem é relevante pois, na ordem do dia, ela evidencia a disposição de atuação de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), como podemos verificar na articulação da BNCC pelo Movimento pela Base (e sua variada constituição de agentes privados provedores de políticas públicas na esfera da educação), que discutiremos a seguir.

BNCC: formatação de um currículo conformador para a subalternidade

Diante desta exposição, buscamos compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua composição discursiva que implica um projeto societal, e, portanto, apresenta o ideário teórico-político dos rumos da formação escolar da sociedade brasileira.

Tomamos, para dar início a esta análise, o delineamento de Silva (2001) sobre o currículo como fetiche, isto é, definido por uma objetificação dos conhecimentos e uma disputa pela interpretação e difusão de uma determinada visão de mundo. Por esse ângulo, o autor dialoga com o construto ideológico que cerca as políticas curriculares.

Sabemos que pelo currículo se manifesta uma gama de significações ideológicas, sociais e políticas. Podemos considerar que ele é uma ferramenta capaz de concatenar meios para a difusão de uma determinada conceituação ou configuração social, visto que há elementos discursivos intencionais na composição do mesmo, no qual se expressa o projeto societal dos grupos dominantes, que procuram encapsular as suas demandas e determinações num movimento de blindagem em relação aos outros segmentos sociais antagônicos.

Portanto, esse engendramento em defesa do projeto burguês societário corrente se dá, por exemplo, via condução política articulada na elaboração e implementação de políticas ou reformas educacionais.

A constituição discursiva e epistemológica encarnada no currículo é advinda da retórica de “especialistas” (os “reformadores do capital”) que demonstra a visão e postulação de um modelo de valoração do que é conhecimento válido para a efetiva “qualidade” formativa-educacional. Desse modo, atuam na proposição e implementação de metodologias, práticas didáticas e formas de apropriação, difusão e formação sobre o currículo: que tem sido também instrumento de construção de identidades, hierarquias e competências.

Ao pensarmos o contexto das ressignificações educacionais na ótica do capital, sob a égide neoliberal, compartilhamos com a seguinte visão de Silva (2001, p.7-8):

Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios geográficos e os simbólicos. E uma desgraça, e uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim. (...) De um lado, a produção do sujeito otimizador do mercado, do indivíduo triunfante e predador da nova "ordem" mundial. De outro, a produção da grande massa que vai sofrer o presente em desespero e contemplar sem esperança o futuro nos empregos monótonos e repetitivos das cadeias de *fast-food* ou nas filas do desemprego.

O estudo de 2001 de Silva trazia os elementos que se apresentavam no palco histórico-político-educacional de uma agenda sob intensa internacionalização das políticas educacionais, e as adesões e reformas (contrarreformas) necessárias para a implantação das demandas e orientações de tais organismos multilaterais (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- Unesco, Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD e Fundo das Nações Unidas para a Infância-Unicef). Adensado, por sua vez, por fundações e institutos nacionais que apregoavam uma aludida “eficácia” e dinamismo de ação e prática política frente aos demais *corpus* sociais, principalmente no contexto educativo.

Nesse diapasão, o cenário geral brasileiro se constitui pela acentuada redução de políticas públicas sociais, privatizações, liofilização dos aparatos sindicais, políticas e práticas gerencialistas no setor público, que reverberam e estão arraigadas na área educacional. Ademais, o que ressalta aos olhos é a condição de dependência e

subordinação da sociedade brasileira no campo produtivo e social frente aos países capitalistas hegemônicos (SHIROMA, 2004; BEHRING, 2003; LEHER, 2010).

Faz-se oportuno reforçar essa questão do avanço da administração gerencialista, ou seja, uma estratégia empresarial performativa da gestão pública, galvanizando a intensificação da mercantilização de direitos sociais, tais como o da educação pública, e a variedade de produtos que o mercado educativo oferece para atingir as metas de excelência e eficiência, por exemplo (BALL, 2005).

Entendemos que o processo sócio-histórico que vivenciamos tem aludido à novas formas de controle e dinâmicas de influência e poder do capital. E no contexto educativo, o currículo tem ganhado maior atenção dos Aparelhos Privados de Hegemonia: que cada vez mais representa um território de disputas ideológico-políticas de construção de uma sociabilidade dirigida ao apaziguamento **ou não** das relações entre as classes sociais. Seguramente, isso explica a concertação empresarial empreendida na arquitetura da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC⁴ se constitui como documento normativo que versa sobre as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas no âmbito das etapas e modalidades da Educação Básica. É uma referência nacional para a formulação dos currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Uma ferramenta constituída pelo direcionamento de habilidades e competência que, desde a sua homologação em 2017, passa por intensos processos de embates, visto apresentar-se como um currículo flexibilizado, que se evidencia por sua proposta de itinerários formativos. Outrossim, destaca-se na BNCC seu caráter gerencialista (controle, metas, avaliações e resultados).

As versões finais das BNCCs (MEC, 2015, 2016 e 2018) discutem que o currículo escolar deve ser desenvolvido por intermédio de suas diretrizes. E que as formas de assimilação, difusão e implementação se dariam por políticas de formação de professores e uma extensa composição de temas ligados ao campo do direito à educação.

⁴ Provém do marco legal no que se refere ao direito à educação e a obrigatoriedade do Estado, conforme a Constituição Federal de 1988; também pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) que direciona princípios para a educação e o currículo e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação de 2014.

Em sua primeira versão, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2015, a BNCC visava nortear o ensino, a aprendizagem e formação docente, assim como o material didático, isto é, um alinhamento e uma concepção plasmada pela lógica dos APHs. Já na segunda versão, a BNCC amplia a formação para atuação com o currículo proposto, instrumentalizando a adesão sobre as ideias e concepções.

A terceira versão, aprovada em 2018, tem no currículo uma adensada padronização sob o modelo de **competências**, para regozijo dos “reformadores do capital”, que também carrega em si a assunção discursiva de que a BNCC e os currículos devem se identificar com princípios e valores democráticos que orientam o Plano Nacional de Educação (PNE); assim como a Lei de diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), isto é, busca afirmar-se ideologicamente como instrumento legítimo das demandas educativas e em consonância com a legislação.

A BNCC está organizada por áreas: de Linguagens e suas Tecnologias; a área de Matemática e suas Tecnologias; a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, também pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Estas estão estruturadas na composição de **competências gerais**, das **competências específicas** e suas respectivas **habilidades**. Nesta lógica, é apropriado inferir que esse direcionamento curricular circunscreve um projeto não só educacional, mas igualmente societal.

No que diz respeito à reforma do Ensino Médio, o currículo é composto por uma pulverização dos conhecimentos e dos conteúdos, haja vista os itinerários formativos e conteúdos diversificados da área de formação profissional e técnica, que desmantelam o necessário acesso à educação complexa e as especificidades das disciplinas, ou seja, uma mitigação do processo de apropriação da cultura geral humanística, visto que é um elemento imprescindível na formação humana integral.

Diante dessas postulações, presenciamos as articulações da sociedade civil e sociedade política para a implementação da BNCC. Neste sentido, temos o APH Movimento pela Base desenvolvendo uma série de materiais e meios de difusão das intenções esperadas com a BNCC. Em seu canal no Youtube, temos uma diversidade

de instrumentos para a formação de um senso comum, organizados em capítulos temáticos e discussões sobre a nova Base Nacional Comum Curricular.

Nos materiais disponibilizados, observamos que o Movimento pela Base estabelece que o papel da Base é alinhar um conjunto de conhecimentos como fio condutor para que todos os alunos do sistema básico de ensino possam seguir. Esses documentos salientam o vínculo entre a BNCC e o PNE, destacando a obrigatoriedade de sua adesão.

Para efetivar o assentimento e a implementação da BNCC, o Movimento pela Base estruturou um sistema de formações em secretarias de educação, em fóruns e seminários, visando propagandear orientações sobre como colocar em prática a proposta de educação prescrita na Base Nacional Comum Curricular.

Anna Penido, do Instituto Inspirare, em curso de formação do Movimento pela Base (2019), compreende que concepção de educação integral composta na BNCC é uma forma de ofertar ao aluno o desenvolvimento pleno, preparando a pessoa para a vida no século XXI. Os materiais disponibilizados pelo Movimento dão ênfase à avaliação como instrumento norteador e de monitoramento; bem como, publicizam instruções voltadas a projetos pedagógicos, isto é, estão munidos de um arsenal de ditames de como atender e manejar a BNCC.

É importante destacar um dos vídeos promocionais do Movimento pela Base disponibilizados em janeiro de 2022, *3 anos da BNCC da Educação Básica*⁵. Nele há o relato do processo de implementação e cotidiano de trabalho com a Base, onde constam os depoimentos de profissionais da educação e de uma estudante, que “representam” os efeitos positivos da BNCC em Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Goiás.

Nos depoimentos há a estreita ligação entre a BNCC e a orientação do Projeto Político Pedagógico, a partir de formações da Secretaria Municipal de Educação. Um dos depoentes, coordenador de fluxo da Secretaria Educação de Mato Grosso do Sul, ressalta que:

a partir da implementação da base, por meio do novo currículo, toda a formação de professores é pensada para garantir que os princípios que estão

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ydivcogFLEo&ab_channel=MovimentopelaBase
Acesso em: 29/08/2022

no documento, as estratégias metodológicas e até mesmo a avaliação, sejam todas integradas (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, 2'22).

A BNCC é descrita ao final do vídeo “como uma bússola para estudantes, professores, gestores escolares e secretarias de ensino: nós, você e todos que acreditam em educação com equidade e qualidade” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, 4'40).

Destarte, o Movimento pela Base se impõe como organizador, difusor e ente direcionador da implementação, formação e desenvolvimento de articulação entre os envolvidos no complexo processo de educação escolar.

Neste direcionamento, ao entendermos que o Estado e as formas histórico-culturais constituem elementos indissociáveis das análises sobre políticas públicas. No que concerne às políticas educacionais, vemos especial atenção às novas formas de sociabilidade neoliberal no mundo do trabalho. Ao alicerçar o currículo sob os sentidos descritos, hegemonizado por aparelhos privados, temos a inserção axiomática do *ethos* ético-político do sistema capitalista na promoção e defesa da BNCC.

Dito isto, entendemos que a BNCC composta pelo ideário pedagógico das competências, possui em sua formulação e empenho o direcionamento para o ajustamento de um currículo homólogo às necessidades dos detentores do capital.

Conforme inferimos na análise da BNCC (2018), esta é composta por Competências pessoais e sociais; Competências cognitivas e Competências comunicativas. As três formas delineiam e objetivam o modelo de assimilação e do desenvolvimento esperado do aluno, em que o educador passa a ser um mediador do conteúdo e também o organizador da forma social que o aluno deve internalizar.

Desta forma, o que temos é um exercício de atualização e síntese para conhecidas referências epistemológicas da educação, voltadas ao campo da produtividade: uma educação direcionada aos objetivos da hegemonia dominante, excludente e centralizadora, em que os alunos passam a sofrer, na nova modalidade do currículo instituído na BNCC, uma responsabilização atitudinal em relação ao conhecimento, aos valores sociais mercantis entranhados pelas habilidades e competências correspondentes à semântica do traçado da meritocracia. Concentram-se

aí questões de ordem socioemocional e cognitiva, em que o aprender a aprender é maior que o acesso ao conhecimento complexo, amplo e desinteressado (na perspectiva gramsciana).

Sendo assim, uma BNCC que traz em seu bojo as premissas educacionais da OCDE e do Banco Mundial, lastreadas, como vimos, por uma pedagogia das competências direcionada para instrumentalizar e habilitar as crianças e os jovens discentes a resolverem problemas “complexos” do cotidiano. É o que enfatiza a outrora responsável pela presidência do Comitê Gestor da BNCC, Maria Helena de Castro, quando Secretária Executiva Do Ministério da Educação no governo Temer (2016-2018):

(...) A nova vertente de reformas curriculares propõe não só a reconstrução, mas a mobilização dos conhecimentos para intervir em situações de diferentes graus de complexidade. **O currículo não é mais centrado no conhecimento, nem no aluno, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o discente sabe e é capaz de fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado por competências.** (CASTRO, 2020, p. 99, grifos nossos).

À vista disso, entendemos que a BNCC, tal como está configurada, prescinde de conhecimentos crítico-científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, que são fundamentais para a formação integral dos estudantes, passando a exortar uma prática educacional subsumida aos desígnios do precarizado mundo do trabalho. Posto isso, podemos inferir que a Base Nacional Comum Curricular orientada por “competências que atendem aos ideais mercadológicos, selecionadas, citadas e apoiadas pelas instituições empresariais que buscam um investimento em capital humano (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 127), tenciona construir um novo sujeito histórico com uma subjetividade plenamente adequada à sociabilidade do capital neoliberal.

Conforme Saviani (2016), a BNCC está voltada para um currículo com estreita referência ao mundo do trabalho, que abarca uma proposta acanhada de conteúdo formativo complexo e qualitativo. Mas, no entanto, robusta no interesse formativo para o tipo de trabalhador preconizado pelo mundo empresarial. Isto é, uma formação de sujeitos otimizadores de mercado (SILVA, 2001).

As implicações desse processo, de acordo com Saviani (2014), considerando as desigualdades socio-estruturais de nosso país, são: a ampliação da forma produtivista

de relacionamento social, também a pseudo padronização e metrificação desses intentos educativos do capital neoliberal, são formas de alienação e de controle.

Nesse sentido, o que se apresenta em termos concretos é a precarização da educação pública brasileira, e também daquilo que é público e de direito. Conforme o autor, “podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação” (SAVIANI, 2014, s/ p)

Por essa lógica, há um construto de embotamento da participação social popular no contexto educacional, o que de acordo com Arelaro (2007), é representado por uma narrativa sobre a baixa qualidade da educação pública. Tal discurso tem sido utilizado para a predisposição de parcerias público privadas e formas de atuação em prol de uma suposta eficiência privada na elaboração e direção das reformas educacionais. Essas ações privatistas visam sobrepujar-se aos movimentos e organizações efetivamente democrático-populares propulsores de políticas públicas universais.

Não podemos perder de vista que as consequências das reformas educacionais em discussão neste trabalho, estão ambientadas no espaço amplificado de atuação de entes privados de caráter “filantrópico” ou “assistencialista”. Organizados como “representantes da sociedade civil”, sob as nomenclaturas de Entidades, Fundações, Institutos e Associações diversas, atuaram e atuam no sentido de mediação das demandas socioeducacionais do empresariado, evitando acirrar as clivagens de classes na ordem do capital e das proposições de organismos multilaterais, que buscam implementar interesses privados em detrimento do coletivo. (DAGNINO, 2004, SANTOS,2012). Há, portanto, formas cada vez mais estratégicas desses APHs em usurpar os espaços de decisão coletiva, bastando averiguar como se desenvolveram as implantações das reformas da BNCC e do Ensino Médio.

Interpretamos que nesse processo se ampliaram questões problemáticas no campo educacional. Conforme Andrade e Motta (2017), os efeitos deletérios da implementação da BNCC poderiam representar: cerceamento do trabalho docente, isto é, vigilância ideológica e falta de autonomia; homogeneização dos currículos e o

fortalecimento de políticas de avaliação em larga escala e responsabilização individual. Além de tudo, uma insidiosa penetração da cultura empresarial no setor, que passa a ser a expressão legítima da vontade coletiva da sociedade, obstaculizando o acesso de outras formas de pensar o ensino e a educação.

Faz-se importante trazer a contribuição de Bacelar (2003, p.6) sobre a composição centralizadora e autoritária historicamente constituída do Estado brasileiro, que sob a égide neoliberal, em sua atual fase, se apresentam de modo patente. Assevera a autora que: ‘quanto menos Estado e quanto mais mercado, melhor; quanto mais individualidade e menos coletividade, melhor’.

Por esta exposição, vemos de forma clara que os enunciados das políticas públicas articuladas por Aparelhos Privados de Hegemonia, estão voltados para a manutenção de uma determinada ordem societária, isto é, a do capital e suas formas de exploração e expropriação.

A composição da sociedade civil de caráter conservador e autoritário, empreende no Brasil uma articulada forma de garantir o consenso e hegemonia, visto que se utiliza de um amplo discurso renovador, protetor e de desenvolvimento social.

Reside nesse modelo societal um deslocamento do sentido participativo, cada vez mais visível no âmbito da hegemonia do projeto neoliberal. A participação, pautas e demandas de entes plurais e politicamente engajados, têm sido substituídas, engolfadas e marginalizadas pelo papel centralizador desempenhado por *think tanks* e seus braços operativos, tais como, Fundações (DAGNINO, 2004).

Bodião (2016) nos oferece um claro quadro desse movimento. Pela análise das ações da sociedade civil na constituição do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), o autor discute que não havia espaço para as discussões das pautas de caráter democrático das camadas populares, pois o espaço foi institucionalizado⁶.

⁶ Bodião (2016) observa o caráter autoritário do PNE, quanto sua condição pouco transparente e do esvaziamento das demandas originárias no processo consultivo das conferências educacionais, indicando os limites da atuação da sociedade civil organizada, que no caso da construção do PNE (2014-2024) teve cerca de 450 mil delegados presentes na Conferência Nacional de Educação, e, nas etapas do processo de consulta e formulação das demandas, cerca de 3,5 milhões de pessoas teriam participado da construção do texto. No entanto, Bodião atenta para o fato de que na Câmara Federal, toda essa construção da sociedade civil organizada em prol de um projeto político plural foi descartada, visto que parte das demandas foram reformuladas, alteradas e excluídas, em detrimento do projeto do executivo, que arbitrariamente fez seu plano, mas que, em termos formais, sustentou um plano com aparente

No nexo de ocupação nas redes públicas pelos APHs, via espaços representativos de lutas educacionais, como o exemplificado PNE, estavam Todos Pela Educação (TPE), se colocando como representante dos movimentos sociais em defesa da educação pública. Também estavam a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), assim como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Tais entes, na visão de Saviani (2014), representavam os limites da pluralidade e da coisa pública, do mesmo modo, o apagamento de espaços democráticos, via uma articulação em prol de uma camada dominante, que se utiliza de um discurso democratizante.

Não entendemos, porém, que a disputa por uma nova hegemonia esteja suprimida. Apenas estamos demonstrando que a estratégia de articulação em rede do capital desidrata ainda mais o processo decisório coletivo. Pois a desigual capilaridade estrutural e o empenho na manutenção da condição de subalternidade dos movimentos populares e sindicatos, têm possibilitado instrumentalizar todos os meios possíveis o domínio do controle diretivo das políticas educacionais.

Compreendemos a compleição hegemonia e Estado integral como recurso teórico-metodológico para a compreensão da emergência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conformando um currículo para a produção/reprodução da subalternidade dos estudantes, engendrado pelo empresariamento na sua formulação.

Estas questões explicitam que a educação é um centro de disputas e interesses do grande capital. A BNCC representa, neste aspecto, um projeto de subalternização da sociedade brasileira, principalmente dos trabalhadores e alunos da educação pública, isto é, uma ofensiva do setor empresarial e neoconservador que atua na formação e conformação da classe trabalhadora, questão exponenciada com os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

formato democrático, participativo. Assim o plano tem uma formalização legitimada socialmente e, conforme Bodião, mesmo com as intransigências sobre ele, aferido como positivo.

O Movimento pela Base como operador da BNCC

Vimos que a defesa da BNCC se organiza principalmente pelo grupo Movimento pela Base, entidade não governamental que, conforme Rosa e Ferreira (2018), foi formado em 2013, passando a ser o ente articulador/facilitador da construção da Base Nacional Comum Curricular. O intuito apresentado quando de sua emergência era o de ser “garantidor” de uma Base de “qualidade” para a educação brasileira no século XXI.

Neste movimento há amplo apoio de entidades e *think tanks* (APHs) diversos, tais como Banco Itáú, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Natura, Inspirare, TPE, Undime, que, conforme as autoras, se interconectam como entidades em sistema de “apoiadoras e apoiadas” (ROSA e FERREIRA, 2018, p. 121):

Movimento pela Base está apoiado em instituições na maioria empresariais, que possuem algum tipo de ligação, reforçando a tese de que os ideais mercadológicos dominam esse Movimento. De acordo com Ball (2014), essas ligações de redes são um tipo de “social novo”, formado por pessoas com interesses econômicos semelhantes que se unem tanto para desenvolver demandas para novos clientes/consumidores quanto para fecharem novos negócios, assim como para criação de outras formas de pensar. As redes políticas constituem uma nova forma de governança que colocam na jogada política um mercado de autoridades que disputam os discursos no processo da política.

Ainda conforme Rosa e Ferreira (2018), apoiadas em Avelar e Ball (2017), o Movimento pela Base tem amplo apoio das entidades acima citadas, e também influência direta no que concerne ao *corpus* e delineamento da instituição.

Ressaltam as autoras a ligação direta e assumida entre esses institutos em conjunto com “lobistas” na articulação e empenho às demandas do Movimento pela Base, isto é, de alguma maneira influenciam, dinamizam e atuam via seus intelectuais orgânicos que circulam em estruturas como: Ministério da Educação e Cultura; ABAVE; Conselho Nacional de Educação; Serviço Social do Comércio; Fundação Getúlio Vargas; Secretarias de Ensino e pessoal de cargos políticos eletivos entre tantas outras entidades que atravessam o campo de prestação de serviços educativos, consultorias, financiamento entre outros.

Há que se sublinhar três nomes e funções exercidas por intelectuais orgânicos desse Movimento no processo de estruturação da BNCC. Uma delas é Maria Helena

Guimarães de Castro, sócia e fundadora do TPE, motivadora das políticas educacionais do Governo FHC, consultora científica da ABAVE e presidente do Comitê Gestor da BNCC, quando Secretária Executiva do Ministério da Educação no governo Temer (2016-2018). A outra figura, que Rosa e Ferreira (2018) destacam, é Teresa Pontual (Diretora de Currículos e Educação Integral do MEC, também na gestão de Michel Temer e bolsista da Fundação Lemann). O terceiro destaque é Alice Andrés Ribeiro (porta voz do Movimento e Secretária Executiva do mesmo, tendo atuado no TPE e UNESCO).

Considerando que o Estado educador, na acepção gramsciana, volta-se a constituir e a condicionar “um certo tipo de civilização e de cidadão, [tendendo] a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros” (GRAMSCI, 2002, p. 28), nos parece apropriado chamar a atenção para a relevância da atuação desses intitulados intelectuais orgânicos⁷, individuais e coletivos, nacionais e internacionais, que garantiram a hegemonia dos pressupostos didático-pedagógicos do grande capital no processo de consecução da BNCC.

Neste enfoque analítico, podemos afirmar que a prática sociopolítica da ex-secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) Maria Helena Guimarães de Castro, na articulação e delineamento da Base Nacional Comum Curricular, configurou-se num exemplo irreduzível de trabalho intelectual orgânico a serviço do projeto educacional não só preconizado por diferentes frações do empresariado brasileiro, mas também pelos organismos internacionais já destacados neste artigo. Portanto, a performance desta intelectual na presidência do Comitê Gestor da BNCC objetivou encapsular o processo decisório de elaboração da Base, impedindo uma ampla participação das sociedades civil e política no debate em que estava em disputa a formação escolar das crianças e jovens do Brasil.

Esta nossa avaliação contraria a percepção da então secretária executiva do MEC, que pondera que “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral”

⁷ “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de novo direito, etc., etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 16,).

(CASTRO, 2020, p. 98). Na realidade, afirmamos que enquanto o Comitê Gestor centralizava monocraticamente em sua esfera⁸ a construção da BNCC, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação engendravam um simulacro de consulta pública, uma audiência pública em cada região do território brasileiro, empenhados em obstaculizar a participação de movimentos sociais, populares e sindicais contrários às diretrizes curriculares prescritas pelos intelectuais e aparelhos privados vinculados ao capital⁹.

Os principais interlocutores do Comitê Gestor, além do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), seguramente foram as instituições e fundações de caráter privado que de fato incidiram na conformação das novas diretrizes curriculares. Dentre os múltiplos Aparelhos Privados de Hegemonia que participaram decisivamente desse processo, destacam-se, segundo própria Maria Helena Guimarães de Castro, as “importantes contribuições do Movimento pela Base [MPB], que representa diversas entidades do terceiro setor envolvidas no debate desde 2013, antes mesmo da aprovação do PNE” (CASTRO, 2020, p. 98). Vimos em Rosa e Ferreira (2018), que a grande maioria das instituições privadas que compõem o MPB, está conectada diretamente ao Todos pela Educação (TPE) e à Fundação Lemann. Neste sentido, não é exagero afirmar que o Movimento pela Base, isto é, o empresariado nacional em articulação com heterogêneos entes privados da sociedade civil e organizações da sociedade política, exerceu uma função hegemônica na produção e reprodução de consensos que culminaram na elaboração e aprovação da BNCC.

⁸ “Art. 5º Compete ao Comitê Gestor: I - acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC a serem promovidos nas unidades da Federação durante os meses de julho e agosto de 2016; II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio; III - propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio; IV - estabelecer cronograma de trabalho; V - indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; e VI - estabelecer orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privadas” (Ministério da Educação, 2016).

⁹ “Como forma de atribuir algum nível de legitimidade a um processo autocrático, a Gestão Mendonça Filho/Maria Helena Guimarães de Castro determinou a realização de cinco Audiências Públicas, definidas por região: a) Sul, Florianópolis-SC, 11 de maio de 2018; b) Sudeste, São Paulo-SP, 08 de junho de 2018; c) Nordeste, Fortaleza-CE, 05 de julho de 2018; d) Norte, Belém-PA, 10 de agosto de 2018; e, e) Centro-Oeste, Brasília-DF, 14 de setembro de 2018. As Audiências Públicas foram acompanhadas por protestos em todo o país, sendo que a de São Paulo teve que ser cancelada, devido aos protestos que denunciavam os procedimentos autocráticos” (SILVA, 2019, p. 89).

A compreensão do Movimento pela Base como rede envolvendo sujeitos individuais e coletivos demandou um importante esforço para revelar os aspectos econômicos e políticos, bem como as formas de organização internas que permitiram transformar a BNCC em um documento regulador e formativo para a sociabilidade do capital (FERREIRA; SANTOS, 2020).

A expropriação cultural como premissa da BNCC e da reforma do Ensino Médio

Se estamos corretos em caracterizar que o projeto educacional hegemônico do capital é erigir um currículo em que o processo formativo escolar, consubstanciado pela BNCC e a lei 13.415/2017, que implantou a reforma do Ensino Médio, esteja em consonância com os anseios do empresariado, precisamos apreender em profundidade essa incidência do capital neoliberal nas reformas educacionais em tela.

Para isso, destacamos a desenvoltura da outrora secretária-executiva do ministério da educação do governo Michel Temer (2016-2018), a articuladora Maria Helena Guimarães de Castro que disse em agosto de 2016¹⁰, que a reforma do ensino médio era justificada pelo ultrapassado modelo curricular que até então não oferecia incentivo para que o aluno pudesse se interessar: o currículo era chato, desmotivador, causava tédio, era inverso ao universo da cultura cibernética a que o jovem estava inserido socialmente.

A resposta para promover a “felicidade” ao estudante no contexto escolar, estava na flexibilização do currículo, combinado com formação geral até a metade do 2º ano; e que daí por diante se tornariam itinerários formativos, definidos sob o critério de preferências e interesses dos estudantes, e organizados pelos órgãos competentes nas esferas estaduais, municipais e federais. Detalhando a proposta de reforma, Castro afirmava que a formação do aluno, após o segundo ano do ensino médio, poderia ser combinada entre os sistemas ensino (tais como escolas Sistema S ou uma escola técnica da rede estadual, da rede federal).

Já o então ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho, na *Exposição de Motivos* nº 00084/2016/MEC, em setembro de 2016, afirmou que as mudanças necessárias à Reforma do Ensino Médio se davam em contraponto ao currículo extenso, e desalinhado ao mundo do trabalho, a composição do currículo em treze disciplinas foi

¹⁰ Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>. Acesso em: 28/07/2022.

representada como uma configuração fragmentada, que leva à superficiais formas de conhecimento, sem diálogo com a juventude, com o setor produtivo, e portanto, distante das demandas do século XXI”¹¹. Mesma argumentação repetida por Anna Penido em 2019, conforme tratamos acima.

Também constavam na *Exposição de Motivos*:

- O atendimento à elevação de indicadores educacionais, visto o baixo desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), afetando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que corresponde a um indicador quantitativo que compreende o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono) e a nota da Prova Brasil
- O necessário perfilamento às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, para o cumprimento das metas estipuladas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
- A intensificação da flexibilização do Ensino Médio, composto por diferentes itinerários formativos, em que o estudante pode escolher a formação técnico-profissional dentro da carga horária do ensino regular

E sob estas justificativas, com amplo empenho dos APHs discutidos ao largo de nossa exposição, vemos que pela medida provisória nº 746/2016¹², posteriormente lei nº 13.415/2017¹³, se instituiu a reforma do Ensino Médio. Seu 3º artigo **excluiu**, via aditamento do Art. 35-A na lei nº 9.394/96, a obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Geografia, História, Filosofia e Sociologia, em todo o processo educativo do Ensino Médio. Somente o ensino da língua portuguesa e da matemática (§3º do artigo 3º) torna-se obrigatório na jornada educativa dos estudantes secundaristas.

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 05/01/2022.

¹² Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 05/01/2022.

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05/01/2022.

A plataforma curricular instituída pela BNC foi atualizada pela Resolução nº 3/2018 (*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*¹⁴), passando a conceber a trajetória educativa por uma **internalização de um conjunto de habilidades e competências como formação integral do estudante**. Nas referidas diretrizes, percebemos o estabelecimento de uma formação geral básica (amparada nas áreas de conhecimento da BNCC), por não mais de 1.800 horas; e não menos de 1.200 horas para os itinerários formativos. Nesta formação geral básica deve-se garantir no mínimo dois itinerários formativos: o foco é o atendimento das demandas do mundo contemporâneo, da multiplicidade de interesses dos estudantes, para que possam inserir-se “qualitativamente” no mercado de trabalho.

Vemos pela passagem do Art. 12, V, da Resolução 3/2018, uma formação aligeirada do estudante para moldá-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”¹⁵. Na parte diversificada, apresenta-se, além da supervalorização da “qualificação” para o empreendedorismo, um destaque no itinerário de formação técnica e profissional, organizado para condicionar-se “às demandas do mundo do trabalho”, isto é, para atender aos interesses socioeconômicos das múltiplas frações do capital. Estas, que coordenaram direta e articuladamente, em copiosos Aparelhos Privados de Hegemonia, a elaboração e implantação das reformas educacionais, inclusas aí, como estamos demonstrando, substancialmente as reformas da BNCC e do Ensino Médio.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rcebo03-18/file>. Acesso em: 04/01/2022.

¹⁵ Em 25/05/21, apresentando e reforçando as razões pelas quais impulsionaram a reforma do Ensino Médio, Maria Helena Guimarães de Castro, uma intelectual orgânica (GRAMSCI, 2001) do capital nacional e internacional (SILVEIRA, 2020), não tergiversou quando apontou que a formação no novo Ensino Médio deveria corresponder aos desígnios postulados pelo Fórum Econômico Mundial: “[...] Estamos caminhando para um novo mundo do trabalho. Este mundo do trabalho exige cada vez mais perfis profissionais diferenciados e profissões que estão passando por profundas mudanças. Este novo mundo do trabalho foi destacado no último Fórum Econômico Mundial [...] que deu uma ênfase extraordinária aos novos perfis profissionais exigidos pelo mundo em que vivemos. Esses novos perfis profissionais, eles devem tratar daquelas competências e habilidades que estão presentes na proposta do novo Ensino Médio; por exemplo, a ênfase no pensamento analítico, na capacidade de resolver problemas de forma colaborativa, a ênfase na criatividade, no pensamento criativo, a ênfase no raciocínio lógico, a ênfase em todas as competências socioemocionais, como é o caso da empatia, da resiliência, a ênfase dos alunos em terem uma abertura para o novo, uma abertura para a inovação [...]”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H4oDvp_Zcl. Acesso em: 03/01/2022.

Ferretti (2018) concebe que as proposições das supracitadas leis e resoluções, que cercam a reforma do ensino médio, alinham-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, também do individualismo meritocrático e competitivo que decorre tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. São, para o autor, fontes de apresto para a pretensa inserção mais competente e produtiva no mercado de trabalho, pautando-se pela redutível formação dos estudantes, tanto cognitiva quanto subjetiva, assim como pela especialização precoce em áreas técnicas do conhecimento.

Jacomini e Novaes (2018), entre tantos pesquisadores que se debruçaram sobre a temática, compreendem que a reforma é uma imposição, que viola os pressupostos de uma formação escolar comum e geral para todos, estabelecidos na LDB/96. Enfatizam que a proposta curricular de itinerários formativos é um recorte curricular voltado para o rompimento do direito dos estudantes de terem acesso aos fundamentos gerais do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade “de forma que possam usufruir dos bens culturais [e] compreender a realidade social de forma crítica” (JACOMINI; NOVAES, 2018, p. 114).

A implementação desta reforma para Oliveira (2020), significa um projeto de formação arquitetado no sentido do empobrecimento das práticas educativas e pela sonegação de conhecimentos na vida escolar dos educandos. O autor acredita que a homília governamental enreda-se numa retórica, que em verdade oculta o arcaico contido no “novo” Ensino Médio: isto é, a manutenção de um projeto de subalternização e exclusão da classe trabalhadora e o inacessível compartilhamento da riqueza socialmente produzida.

Ao refletirmos sobre as diretrizes da reforma do Ensino Médio, buscamos aporte teórico em Gramsci e sua categoria de *americanismo*¹⁶, e afirmamos que a preocupação dos reformadores do capital no campo da educação é a conformação de um novo tipo de trabalhador, constituído de uma subjetividade plenamente subsumida à racionalidade sociometabólica do capital. Neste sentido, denota desta assertiva, em consonância com Neves (2005), que o espaço escolar tem se tornado em “importante

¹⁶ Esse conceito foi desenvolvido por Gramsci quando de sua análise sobre as condições objetivas e subjetivas da sociedade estadunidense nas primeiras décadas do século XX, em que a racionalização, combinando força e consenso, fordista/taylorista do processo produtivo e de trabalho “tornou necessária a elaboração de um novo tipo de humano, conforme o novo tipo de trabalho e processo produtivo”. (GRAMSCI, 2008, p. 40).

instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia ou da conservação” (NEVES, 2005, p. 29) dos interesses econômico-políticos dos proprietários do capital. A práxis hegemônica dos capitalistas e de seus intelectuais orgânicos é produzir/reproduzir cotidianamente o engendramento do consenso e da coerção (GRAMSCI, 2001; 2002) para a subsunção formal e real da classe trabalhadora ao sociometabolismo do capital.

Lembrando Karl Marx e sua análise sobre as falácias construídas para assegurar as *expropriações dos produtores diretos* (os camponeses), onde a alusão à liberdade, tal como a dos pássaros, expressava-se concretamente em *mercadorias*. Expropriações que foram decisivas na construção histórica de relações sociais capitalistas, em que uma massa de despossuídos dos meios sociais de produção, para não morrerem de fome, se viram forçados, “por meio de um grotesco terrorismo legalizado que empregava o açoite, o ferro em brasa e a tortura”, a venderem sua força de trabalho, em troca de um salário, para uma minoria proprietária desses meios, os capitalistas.

Por esse ângulo analítico, escreve Marx (1985, p. 854), “ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que por educação, tradição e costume aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes”.

Pelo conceito de capital-imperialismo, Virgínia Fontes (2010; 2018), em perspectiva marxiana e leninista, compreende que as expropriações para além de formação da sociedade capitalista, são historicamente imanentes às relações sociais de produção que caracterizam o capitalismo. Neste sentido, conforme Fontes (2018), as expropriações foram constitutivas e são intrínsecas à dinâmica do modo de produção capitalista¹⁷. “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).

Sem embargo, concebemos a educação como cultura (MARTINS; NEVES, 2021) e depreendemos que a reforma do Ensino Médio, sob o ordenamento da Base Nacional Comum Curricular, forjada por notáveis Aparelhos Privados de Hegemonia já

¹⁷ Roman Rosdolsky há muito já havia chamado a atenção para essa interpretação: [...] a acumulação primitiva é um elemento constituinte da relação capitalista e está ‘contida no conceito de capital’. Não decorre daí, no entanto, que tenhamos de considerar o processo de separação entre trabalhadores e os meios de produção, que constitui a essência dessa acumulação, como um fato concluído para sempre, mergulhado na história [...]. (ROSDOLSKY, 2001, p. 234).

referenciados, ao efetivamente *excluir imprescindíveis disciplinas/conteúdos na formação geral do estudante*, atribuindo relevo à fragmentação do processo formativo escolar, de modo unilateral e utilitarista ambiciona dispor-se aos anseios de um mercado de trabalho cada vez mais restrito e precarizado.

Deste modo, visto as inúmeras expropriações da classe trabalhadora na atual etapa do capitalismo mundial e brasileiro, tais como a reforma previdenciária e a trabalhista, podemos afirmar que há elementos razoáveis para caracterizarmos a mobilização do capital em relação às reformas da BNCC e a do Ensino Médio como uma investida das forças capitalistas de expropriação de fundamentais conhecimentos curriculares na formação estudantil básica.

Em contrapartida, bosquejou-se um currículo idealizado para a consecução de abstratos projeto de vida, enfatizando a qualificação profissional, o empreendedorismo, a resiliência e as variadas habilidades/competências socioemocionais na intenção de instrumentalizar o educando para supostamente superar e adequar-se às adversidades do mundo do trabalho *liofilizado* (ANTUNES; PINTO, 2017).

Logo, com esse modelo de estrutura curricular expresso na BNCC e no Ensino Médio, percebemos o esforço, a confluência e a articulação da sociedade política e dos Aparelhos Privados de Hegemonia no delineamento de reformas educacionais que restrinjam as possibilidades de uma pedagogia da contra-hegemonia e assegure a naturalização da sociabilidade hegemônica burguesa.

Assim, postulamos que as reformas curriculares, manifestas na BNCC e Ensino Médio, são expressões contundentes de **expropriação cultural**¹⁸. Haja vista que estão aquém de valorizar um currículo que a) proporcione aos alunos os conhecimentos crítico-científicos constituídos pela humanidade em seu percurso histórico e social e b) voltado para uma concepção de formação integral e desinteressada (GRAMSCI, 2001).

¹⁸ “É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado [...] A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função da vida, os próprios direitos e deveres [...]”. (GRAMSCI, 1976, p. 82-83).

Todavia, contrariamente, o que se revela é o intento em formatar uma subjetividade apassivada e subsumida diante da exploração do capital neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso destas páginas, procuramos perquirir com circunspeção, intentando exceder o fenomênico, os propósitos não manifestos em sua amplitude pelos intelectuais individuais e coletivos, nacionais e internacionais, organicamente intrincados aos interesses político-econômicos dos múltiplos setores do empresariado, no processo reformador da Base Nacional Comum Curricular e do Ensino Médio.

Por conseguinte, esforçamo-nos em chamar a atenção para a convergência programática didático-pedagógica de diversos Aparelhos Privados de Hegemonia, com proeminência do Movimento pela Base, na direção dessa marcha do capital em implantar um novo (velho) currículo para a Educação Básica Brasileira.

Com a preocupação de captarmos os sentidos mais profundos dessas reformas da BNCC e do Ensino Médio, nossos estudos indicaram que esse movimento do capital neoliberal na contemporaneidade, muito além de propugnar um currículo esvaziado de conteúdos, tem por finalidade realizar premeditada e articuladamente um programa político-pedagógico de expropriação cultural da formação escolar integral ou *omnilateral* das crianças e jovens da classe trabalhadora brasileira.

Nesta sequência, podemos concluir, considerando nossas pesquisas, que o currículo desejado por esses “reformadores do capital” é aquele culturalmente rebaixado, que tenciona formar sujeitos discentes conformistas pejados de habilidades e competências congruentes ao mercado de trabalho flexível e precário.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. P. de .; MOTTA, V. C. da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, SP.2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 28 ago. 2022.

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.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539 - 564, set./dez. 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 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.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2018

BRASIL. Decreto 5.154, 2004. **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. 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 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. 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. 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.

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

EAGLETON. Terry. **Ideologia**. São Paulo. Boitempo, 1997

FERRETI, Celso; SILVA, Monica RIBEIRO DA. **Educação & Sociedade**. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. Campinas, CEDES, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

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.

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

GRAMSCI, Antonio. **Scritti Politici**. Roma: Editori Reuniti, 1976.

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%830-3-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

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.

MPB. **Monitoramento - a educação começa no currículo**. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YNERB6TctU8&list=PLiOKxVOLLQHxzhjlvUGKForj_bgatOLW&ab_channel=MovimentopelaBase. Acesso em: 27 ago.2022

MPB. **Qual é o papel da BNCC?** 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o_Ou-JqbWTM&ab_channel=MovimentopelaBase. Acesso em: 27 ago.2022

MPB. **Encontro Caminhos para a Educação Integral**. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x_DIPQBYvBM&list=PLiOKxVOLLQHxZQechAqHpYA2CZLNFrAtq&ab_channel=MovimentopelaBase. Acesso em: 27 ago.2022

MPB. **Visões e princípios do Movimento pela Base para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/12/mpb-5visoes-principios-doc-principal-interativo.pdf>. Acesso em: 27 ago.2022

MPB. **3 anos da BNCC da Educação Básica**. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ydivcogFLEo&ab_channel=MovimentopelaBase. Acesso em: 27 ago.2022

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

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo, Cortez, 2004

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

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: DISPUTA PELA QUALIDADE OU SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, enero 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100035&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2022.

REZERA, D. do N., & LOPES, W. A questão do Estado e os prismas da pedagogia histórico-crítica na transição do capitalismo para o socialismo/comunismo. (2021). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 13(3), 259–274.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-1130, 2018.

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.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, (4). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.voi4.296>. Acesso em 27 ago.2022

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, v. 13, n. 2, p. 113 – 125, ago./dez. 2004

HISTÓRICO

Submetido: 31 de Ago. de 2022.

Aprovado: 01 de Set. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Lopes, W; Rezera. D. Expropriação cultural: as reformas da BNCC e do ensino médio em debate. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022.