

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.031

# O NOVÍSSIMO ENSINO MÉDIO COMO APASSIVADOR DAS CRÍTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC: OUVINDO PROFESSORES DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM PERNAMBUCO

Tuca Henrique Verçosa Carneiro de Andrade<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar à luz da categoria gramsciana de Revolução Passiva os desdobramentos da reformulação do Novo Ensino Médio – lei 13.415 – nas críticas de docentes das ciências humanas à Base Nacional Comum Curricular. Com as alterações na distribuição de carga horária e pequenos ajustes na legislação em 2024 parece-nos que foi produzido um consenso no que chamou-se de Novíssimo Ensino Médio – lei 14.945. A análise que nos propomos a fazer é, à luz das categorias Gramscianas, buscar perceber o que no novíssimo Ensino Médio foi posto como elemento apassivador principalmente para os docentes de ciências humanas, que foram os maiores prejudicados com a reforma de 2017 e veem na recomposição da carga horária do seu componente curricular uma vitória. A hipótese do presente trabalho é que essa vitória traz consigo a manutenção silenciosa da BNCC e aprofunda a dualidade educacional, ao passo que desmobiliza os docentes na luta pela revogação das reformas.

**Palavras-chave:** Novíssimo Ensino Médio, BNCC, Revolução Passiva, Docentes de ciências humanas, dualidade educacional.

## INTRODUÇÃO

1 Doutorando do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; [tuca.henrique@ufpe.br](mailto:tuca.henrique@ufpe.br);

Historicamente o Ensino Médio vive uma dualidade, formação para a continuidade dos estudos, para as classes altas; formação para o trabalho, para os filhos da classe trabalhadora. Assim, partindo de Gramsci para quem “o caráter social da escola é dado pelo fato de que cada estrato social tem seu próprio tipo de escola, destinado a perpetuar naquele estrato uma determinada função tradicional” (GRAMSCI, 2024, p. 576), buscaremos analisar a reformulação da reforma do Ensino Médio que se converteu, recentemente, na lei 14.945/2024.

Partindo ainda de Gramsci entendemos que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários graus” (2024, p. 1627) e, portanto, a educação deve gerar as condições para que as classes dominadas “produzam” dirigentes e não apenas dirigidos. Nesses termos, a disputa pela educação se dá na luta pela hegemonia, uma vez que

Na construção de hegemonia pelos trabalhadores o conhecimento torna-se mediação de uma relação pedagógica entre grupos que querem educar a si próprios para a arte do governo. Ao identificar-se com a efetiva democracia, ela promove transformações profundas na estrutura e na superestrutura, gerando a crescente socialização do poder (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p. 33).

Ora, a recente mudança no Novo Ensino Médio poderia ser potencialmente uma mudança em prol do surgimento de uma nova hegemonia, mas o desvelar da história aponta para outro caminho, de fortalecimento da hegemonia das classes dominantes. Sendo assim, o presente trabalho busca analisar como a nova reforma do Ensino Médio serviu como elemento apassivador da luta por uma educação pública de qualidade.

Para tal, partiremos da categoria de Revolução Passiva (GRAMSCI, 2024) como chave analítica do processo que se desenvolveu da eleição do presidente Lula em 2022 até a lei 14.945/2024, dois anos depois, buscando entender o processo e as consequências que giram em torno dessa política.

## METODOLOGIA

A coleta de dados ocorreram por meio de entrevistas estruturadas com docentes da rede pública estadual de Pernambuco. Foram entrevistados docentes da área das ciências humanas por considerarmos que essa área foi a mais penalizada pelas reformas empresarias que atingiram o Ensino Médio desde 2017.

A fala de docentes da rede pública estadual de Pernambuco será o ponto de partida para a análise da realidade, uma vez que o apassivamento ou a ativação das massas ocorre não apenas no plano teórico, mas principalmente no plano da realidade. Assim, os efeitos da reforma da reforma poderão ser mensurados nas falas dos docente entrevistados.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

### REVOLUÇÃO PASSIVA

Em Gramsci a luta pela hegemonia se dá na disputa pelo bloco histórico, seja na construção de um novo bloco histórico seja no controle do bloco histórico vigente. O próprio Gramsci esclarece o papel do bloco histórico ao dizer

precisamente, as forças materiais são o conteúdo, e as ideologias, a forma, distinção de forma e conteúdo meramente didática, porque as forças materiais não seriam concebidas historicamente sem forma, e as ideologias seriam caprichos individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 2024, p. 945).

Nesse sentido, as condições materiais se produzem paralelamente às ideologias e vice e versa. Ao ocorrer uma revolução passiva o bloco histórico fica num vácuo, o velho bloco ainda não foi totalmente destruído e o novo bloco ainda não passou a existir. A ação das classes dominantes, nesse contexto, é para preservar as estruturas do antigo bloco histórico para manter a sua hegemonia.

A categoria de Revolução Passiva é, em Gramsci, um critério de interpretação, pois “não teoria da ‘revolução passiva’ como programa, como foi nos liberais italianos do Risorgimento, mas, como critério de interpretação em ausência de outros elementos ativos de modo dominante” (GRAMSCI, 2024, p. 1932). Sendo assim, a revolução passiva é ação dos de cima para manter o seu poder de maneira concreta.

Vamos à Gramsci para entender as características que o teórico sardo dá à Revolução Passiva. Inicia dizendo que

Tanto a “revolução-restauração” de Quinet quanto a “revolução passiva” de Cuoco expressariam o fato histórico da ausência de iniciativa popular no desenvolvimento da história italiana, e o fato de que o “progresso” se verificaria como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico e inorgânico das massas populares com “restaurações” que assimilam alguma parte das exigências populares, portanto, “restaurações progressivas” ou “revoluções-restaurações” ou também “revoluções passivas” (GRAMSCI, 2024, p. 1034).

O autor evidencia que a revolução passiva é uma resposta à um possível jacobinismo<sup>2</sup>, ou seja, uma revolução popular. No entanto, observa que a incapacidade popular de levar à cabo uma revolução, agregada a incapacidade das classes dominantes de realizar uma restauração completa cria as condições para uma revolução sem revolução, o que ele chama de revolução passiva.

Observa, também, que a incapacidade de uma restauração completa gera a necessidade de fazer concessões aos subalternos, ou seja, atender algumas demandas das classes dominadas. Notamos, nesse sentido, que há uma vitória popular na revolução passiva, mas essa não é capaz de alterar a estrutura capitalista.

Sendo assim, podemos entender, à luz do nosso autor sardo, que a revolução passiva é uma guerra de posição. Para Gramsci “Esta ideologia

---

2 Afirma Gramsci que “O conceito de revolução passiva parece-me exato não somente para Itália, mas também para os outros países que modernizaram o Estado por meio de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passarem pela revolução política de tipo radical-jacobino (GRAMSCI, 2024, p. 581)”.

serviria como elemento de uma “guerra de posição” no campo econômico (a livre concorrência e a livre troca corresponderiam à guerra de movimento) internacional, assim como a “revolução passiva” o é no campo político” (GRAMSCI, 2024, p. 1342).

Nesses termos, o entendimento de guerra de posição na luta pela hegemonia é dado pelo autor ao dizer que “a guerra de posição, na política, é o conceito de hegemonia, que pode nascer só depois do advento de certas premissas, ou seja, as grandes organizações populares de tipo moderno, que representam como sendo as “trincheiras” e as fortificações permanentes da guerra de posição” (GRAMSCI, 2024, p. 1051).

Ora, nesse sentido, marcar posição enquanto classe subalterna é caminho para a construção de uma nova hegemonia que pode ser conseguida no contexto de revoluções passivas. O intuito desse tipo de revolução é adiar o conflito aberto, inviabilizando revoluções de fato, mas a disputa pela hegemonia, a depender da capacidade organizacional dos subalternos, pode ser direcionada para outro caminho.

Para garantir que os subalternos permaneçam na sua subalternidade a classe dominante utiliza do transformismo como estratégia de desmobilização, a fim de garantir a manutenção de revoluções sem revoluções. Gramsci (2024, p. 47) aponta que “o assim chamado “transformismo” é ligado a este fato: o Partido de Ação é incorporado molecularmente pelos moderados e as massas são decapitadas, não absorvidas no âmbito do novo Estado”.

Isso significa que os moderados dão o tom das revoluções passivas, sendo os apassivadores, pois uma revolução passiva é uma grande conciliação de irreconciliáveis que busca realizar a manutenção das desigualdades que são o coração das características irreconciliáveis. O próprio Gramsci divide o transformismo em dois períodos, ao dizer que

Dois períodos de transformismo: 1) de 1860 até 1900, transformismo “molecular”, ou seja, as diversas personalidades políticas elaboradas pelos partidos democráticos de oposição se incorporam individualmente na “classe política” conservadora- -moderada (caracterizada pela aversão a toda intervenção

das massas populares na vida estatal, a toda reforma orgânica que substituísse uma “hegemonia” ao bruto “domínio” ditatorial); 2) de 1900 em diante, o transformismo de inteiros grupos radicais que passam para o campo moderado (o primeiro acontecimento é a formação do Partido nacionalista com os grupos ex-sindicalistas e anárquicos, que culmina na guerra líbica, num primeiro momento, e no intervencionismo, em um segundo tempo) (GRAMSCI, 2024, p. 1040).

Nesses termos o transformismo é a cooptação das lideranças das classes subalternas para que eles rejeitem o jacobinismo. Essa cooptação pode ocorrer de forma ativa, quando essas lideranças passam a fazer parte do governo moderado e, por isso, se apassivam por estar dentro do sistema; como pode ocorrer por meio do convencimento de que já se conquistou o máximo possível, desmobilizando-se por crer que já alcançaram a vitória.

É de se notar que a revolução passiva necessita de um Estado como motor a favor da classe dominante, que ainda não é dirigente, mobilizando força. Ora, a hegemonia em Gramsci se dá na dialética entre força e consenso, os subalternos, nesse esquema, passam a consentir aos dominantes o seu poder. Afirma o autor que

Este fato é de fundamental importância para o conceito de “revolução passiva”: que não seja um grupo social o dirigente de outros grupos, mas que um Estado, embora limitado como potência, seja o “dirigente” do grupo que deveria liderar e possa colocar à disposição deste um exército e uma força político-diplomática (GRAMSCI, 2024, p. 1932).

Desta forma podemos compreender a revolução passiva como um fortalecimento, que pode ou não ser temporário, das ideias dominantes, reforçando, assim, a hegemonia da classe dominante uma vez que as críticas dos subalternos são absorvidas pelos dirigentes. Afirma Gramsci

Dir-se-á que não foi compreendido nem mesmo por Gioberti e pelos teóricos da revolução passiva e “revolução-restauração”, mas a questão se modifica: neles a “incompreensão” teórica era a expressão prática das necessidades da “tese” de se desenvolver integralmente, até o ponto de conseguir incorporar uma parte da própria antítese, para não se deixar “superar”, isto é, na oposição dialética somente a tese realmente desenvolve todas as possibilidades de luta, a ponto de capturar os supos-

tos representantes da antítese: exatamente nisto consiste a revolução passiva ou revolução-restauração (GRAMSCI, 2024, p. 1878).

Em síntese, a Revolução Passiva, ou revolução sem revolução, está no cânone interpretativo gramsciana como um movimento da elite para manter os seus privilégios, de forma que as modificações moleculares geram as condições para novas modificações. Essas modificações são estruturadas para manter a subalternidade, mas há possibilidade de modificações em prol dos subalternos, não como concessão, mas como desdobramento da luta popular.

As características dessa ação são, sinteticamente, as seguintes: resposta à um possível jacobinismo popular com modificações pelo alto, ou seja, feito pelas classes dominantes; há o acolhimento de algumas reivindicações dos subalternos, como elemento apassivador, fruto de uma moderação em prol de uma conciliação que domestica a dialética; por fim, abre novas possibilidades de modificações.

Mandonesi (2018) acrescenta à ferramenta interpretativa gramsciana de Revolução Passiva outra característica, que ele chama de mobilização controlada (p. 101) que é a alternativa por cima da resistência dos subalternos, nesses termos a mobilização controlada busca produzir um certo grau de consenso ativo.

Quando olhamos a história do Brasil à luz da categoria gramsciana de Revolução Passiva temos em Luiz Werneck Vianna (1996) a defesa de que as elites brasileiras se cercaram de mecanismos para propagar e manter revoluções com o intuito de modernizar a estrutura econômica ao passo em que conservava a estrutura social e política. Nesse sentido, para o autor, a história do Brasil da colônia até os nossos dias pode ser compreendida a partir da chave da revolução passiva.

Vianna (1996) percebe que as autorreformas do Estado, portanto feitas pelo alto, sem a participação popular, buscam impedir rupturas jacobinas que alterariam a estrutura social e política, reestruturando o Estado a partir de baixo. Essas autorreformas podem ser interpretadas pelo binó-

mio dialético da conservação-mudança, sendo a primeira a manutenção do poder nas mãos das elites e a segunda as reformas que atendem às demandas superficiais das classes subalternas.

Essas pequenas alterações são a base para futuras alterações mais substanciais além de inviabilizarem o conflito, adiando-o sempre. Ao adiar o conflito a tese se apropria da antítese e se fortalece, criando uma síntese conservadora desmobilizante e apassivadora. O novo, que conserva muito do arcaico, carrega em si aspectos da modernização, que apassivam; mas conserva no arcaico a dominação dos mesmo grupos.

No campo da disputa pela hegemonia, buscando entender as disputas no contexto da história do Brasil, recorreremos a interpretação de Francisco de Oliveira, para quem a forma de dominação social proposta por Gramsci seria invertida, no que o autor chamou de hegemonia às avessas (OLIVEIRA, 2010, p. 24). Sendo assim, as classes dominantes passariam a conviver com concessões aos subalternos a fim de realizar a manutenção do seu poder.

Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) inviabilizaram as pautas dos trabalhadores de chegarem ao centro do debate político nacional. Nesses termos o autor explica afirmando que “enquanto as classes dominadas tomam a ‘direção moral’ da sociedade, a dominação burguesa se faz mais descarada” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

O contexto apontava, então, para um movimento de reformismo e, portanto, de conciliação; inviabilizando qualquer movimento revolucionário e sufocando a disputa real pela hegemonia. Agora, as brechas para a luta não são fechadas na base da força, como em momentos ditatoriais; mas sim na base do consentimento.

As reformas do Ensino Médio fazem parte do conjunto de mudanças moleculares que buscam conservar a estrutura capitalista, essa conservação se dá no intuito de manter e reforçar a dualidade educacional que é um dos motores da desigualdade social e da hegemonia da subjetividade do capitalismo. A reformulação dada em 2024 à reforma feita em 2017

pelo governo Temer buscou cercar de consensos as mudanças estruturais no Ensino Médio em benefício do empresariamento do Ensino.

## REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2024

Eveline Algebaile no célebre livro *escola pública e pobreza no Brasil* traz a categoria de ampliação para menos (2009) caracterizada pelo aumento das funções da escola ao passo que a função de ensinar perde centralidade. A escola, nesses termos, asecundariza a função de ensinar. A reforma do Ensino Médio de 2017, a partir da lei 13.415/2017, busca “instituir “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, p. 1).

Podemos observar uma ampliação da carga horária, no entanto essa ampliação vem em conjunto com uma série de reduções, como a redução do tempo de aula das disciplinas tradicionais, como Língua Portuguesa, História, Química; a não obrigatoriedade de todos os componentes curriculares nos três anos do Ensino Médio, sendo apenas Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias; e a vinculação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Podemos visualizar uma ampliação da carga horária ocorrendo paralelamente ao empobrecimento de uma educação de qualidade social. Sendo assim, a reforma se coloca como sonegadora de saberes, seja reduzindo a carga horária dos componentes tradicionais em prol de componentes como projeto de vida e outros, seja vinculando o currículo à BNCC.

Gonçalves (2019) articula a BNCC ao contexto autoritário em que ela foi produzida, explicando que a Base vai na contramão da luta pelo direito de igualdade de oportunidade. Sendo assim, a BNCC é o coração pulsante da negação à educação que, na reforma de 2017, busca reforçar a dualidade educacional.

A estrutura da base retoma a pedagogia das competências, fruto da reedição da teoria do Capital Humano. Essa pedagogia pode ser com-

preendida como “a outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Nesse sentido, o objetivo da BNCC não é formar cidadãos críticos-reflexivos dispostos a práxis orientada para um bem comum, o foco é a formação de consumidores, seres humanos que se consideram Capital. Ora, a base estimula a competitividade em detrimento da cooperação.

Marise Ramos é cirúrgica ao afirmar que

*no marco de um individualismo liberal e de subjetividades otimizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo (RAMOS, 2006, p. 303).*

No contexto da pós-modernidade que rejeita a existência das classes sociais e vende o ideal liberal de que não há sociedade, mas apenas indivíduos; como verdade absoluta, a BNCC dissemina uma visão fragmentada da realidade, baseada na negação de uma formação omnilateral. Assim, a dualidade educacional é reforçada, pois a escola das classes dominantes mantém uma formação crítica que busca a formação integral nas mais diversas esferas do ser humano, ao passo que a escola para os filhos da classe trabalhadora sonega saberes.

Ao sonegar saberes a escola busca empurrar essas juventudes para o trabalho precarizado e para o desemprego. O segundo fundamental para a reprodução do Capital nos níveis atuais, pois garante a desvalorização da mão de obra e, como consequência, níveis exorbitantes de extração de mais valia. O trabalho precarizado, característica da reestruturação produtiva (ANTUNES, 2015), busca exaurir os/as trabalhadores/as inviabilizando a luta política.

Em termos gramscianos, podemos argumentar que a precarização das condições de trabalho é uma estratégia das classes dominantes para

inviabilizar o surgimento e a articulação de intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora. Sem esses intelectuais e sem a sua capacidade de articulação os subalternos agirão apenas com “subversivismo esporádico e inorgânico” (GRAMSCI, 2024, P. 1034).

Além disso, o foco da Base são as avaliações externas o que caracteriza a avaliação como finalidade da educação, invertendo a lógica da avaliação enquanto reestruturação a partir das lacunas verificadas para a manutenção das lacunas com punições aos estudantes e aos docentes. Nesses termos

que confere sentido ao movimento perseguido pelas atuais políticas educacionais caracterizado pelo deslocamento da ênfase nos processos de ensino para os processos de aprendizagem, pela importância que passam a adquirir os processos de avaliação e pelos interesses na rediscussão dos critérios do que se entende ser significativo aprender (MACHADO, 2002, p. 96).

Evidenciamos que a BNCC, nos termos postos, é instrumento de empobrecimento da educação e perpetuação das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, sociais. Em que pesem as críticas sobre a base, durante os anos que se seguiram à reforma de 2017, as mudanças impostas pela lei em si foram o cerne das críticas.

Quando Luiz Inácio Lula da Silva do PT venceu as eleições de 2022 houve um forte movimento dos setores progressistas que o elegeram para a revogação da lei 13.415/2017. No entanto, uma das primeiras ações do novo governo foi anunciar que não seguiria com a revogação completa do chamado Novo Ensino Médio, mas que faria apenas mudanças, ou seja, uma reforma da reforma.

O tom adotado é de conciliação, de um lado o governo Lula aponta que é preciso superar alguns vícios da reforma de 2017, defendendo o aumento da carga horária dos componentes curriculares tradicionais, a obrigatoriedade de disciplinas como filosofia, sociologia, artes e educação física, o fim do notório saber, entre outras alterações. Buscando ouvir a sociedade civil, o governo abre uma consulta pública e começa

a buscar mobilizar as bases progressistas em prol da reformulação da lei 13.415/2017.

O entendimento que defendemos nesse artigo é que a estratégia do governo, nesse caso, é de uma mobilização controlada, pois mobilizou as massas progressistas no intuito de gerar um consenso passivo, como se o resultado da reforma da reforma fosse o ápice da vitória popular. Ora, a mobilização das massas já estava fadada ao fracasso quando o governo, dito progressistas, antecipou que não revogaria a reforma de 2017.

A mobilização controlada parece ainda mais evidente com a escolha do relator para a reformulação da reforma na câmara dos deputados. Foi escolhido o deputado Federal Mendonça Filho (UNIÃO-PE) que tinha sido o ministro da educação do governo Temer e, nesse sentido, o ministro responsável pela lei 13.415/2017. A mobilização popular em prol da reformulação do ensino médio teria como consequência um relator que fora o responsável pela reforma que era objeto de contestação.

O texto apresentado por Mendonça, aprovado pelo parlamento, sancionado pelo presidente Lula, transformando-o na lei 14.945/2024, amplamente divulgado pelo governo como uma vitória da educação pública de qualidade, não alterou a BNCC, nem a sua relação com os currículos do Ensino Médio. Assim, a reforma da reforma conservou o coração pulsante da sonegação do conhecimento – a BNCC.

No entanto, algumas concessões foram feitas aos subalternos, como a retirada da previsão de professores sem formação, ou seja, apenas com “notório saber”; além da recomposição da carga horária das disciplinas bem como a obrigatoriedade dos 12 componentes tradicionais durante os três anos do Ensino Médio.

Não resta dúvida que a reforma de 2024 foi feita pelo alto, embora com mobilização dos subalternos, essa mobilização foi controlada (MANDONESI, 2018). Podemos ver algumas concessões aos subalternos, mas essas concessões não alteram a estrutura da reforma, apenas lançam para frente os conflitos decorrentes dessa estrutura.

Nesses termos, a lei 14.945/2024 pode ser caracterizada como uma revolução passiva, sendo uma alteração molecular que não altera estruturalmente a organização do Ensino Médio em prol da dualidade, mas realiza modificações em menor escala para apassivar as críticas e lançar o conflito para o futuro.

Entendendo que a Revolução Passiva tem como intuito apassivar a ação popular, inviabilizando uma revolução jacobina, buscaremos na próxima seção analisar a fala dos docentes para entender até que ponto a reforma da reforma apassivou a ação dos professores na oposição ao Novo Ensino Médio e à BNCC.

Para tal, escolhemos os professores das ciências humanas por concordar com Simões (2017) para quem a reforma promoveu um forte a preferencial ataque aos componentes das ciências humanas. Os/ as docentes escolhidos/as são de escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco.

Foram escolhidos apenas profissionais efetivos, num total de 30 docentes, sendo 12 de história, 8 de geografia, 6 de filosofia e 4 de sociologia. Esses profissionais foram perguntados sobre qual a opinião deles em relação à reestruturação do Novo Ensino Médio em relação ao seu trabalho.

## O QUE DIZEM OS DOCENTES

Na coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os/as docentes das ciências humanas. Optamos pelas entrevistas semiestruturadas por acreditar que abre espaço para uma relação mais efetiva entre entrevistador e entrevistado, alargando as possibilidades de diálogos.

Foram realizadas duas perguntas aos docentes: a primeira foi: “como você avalia a reconfiguração do Novo Ensino Médio em relação tanto ao modo como foi feita quanto ao conteúdo?”, a segunda pergunta foi:

“Como observa as ciências humanas nessa nova configuração do Ensino Médio?”.

A primeira questão busca perceber como o/a docente compreendeu a reformulação do Novo Ensino Médio que ocorreu durante o governo Lula, fazendo uma análise da política em si, além do seu conteúdo, já a segunda pergunta busca afunilar o entendimento no modo como os/as docentes percebem a sua área específica com a reformulação do Novo Ensino Médio.

Em relação a primeira pergunta “*como você avalia a reconfiguração do Novo Ensino Médio em relação tanto ao modo como foi feita quanto ao conteúdo?*” selecionamos algumas respostas que consideramos mais importantes. Um exemplo é uma professora de História que argumenta

*A reforma do Temer [lei 13.415/2017] foi muito autoritária, de uma hora para outra o Ensino Médio mudou e a gente não foi consultado, agora o governo fez tudo da base da democracia, ouviu a gente que tá [SIC] no chão da escola, então, só aí, já foi um avanço, outro avanço foi a recuperação das aulas das disciplinas tradicionais, a função da escola é ensinar, então tem que ter aula de conteúdo mesmo (DOCENTE 13 - HISTÓRIA).*

*Se a gente pensa na forma a gente chega na ideia de uma consulta pública que eu considero importante, mas a gente sabe que tem os empresários fazendo pressão no congresso e no governo. Agora, mesmo como essa pressão houve uma melhora aí, principalmente com o fim do notório saber, que era uma bomba para os professores, e a não obrigatoriedade das disciplinas nos três anos do Ensino Médio (DOCENTE 05 - SOCIOLOGIA ).*

*Foi fruto de muita luta, dos sindicatos e dos movimentos populares e dos professores brasil à fora, a gente conquistou avanços importantes, tem mais que poderíamos conquistas, mas não deu, o balanço que eu faço é positivo por que a luta foi bonita e a gente chegou a um Ensino Médio melhor para nossos estudantes (DOCENTE 26 - GEOGRAFIA).*

As falas selecionadas demonstram como os docentes entrevistados observam a reformulação do Ensino Médio como um avanço por que essa reformulação fez uma concessão aos subalternos, com o aumento

da carga horária e a volta da obrigatoriedade desses componentes nos três anos do Ensino Médio. A fala dos docentes reforça a nossa hipótese de que a reformulação tinha como intuito desmobilizar os docentes e as docentes.

As falas apontam para uma luta do movimento sindical e para um avanço em relação ao governo Temer, na nossa interpretação essas frases servem como propagadoras de consenso passivo, pois indicam que a vitória, embora parcial, foi a mais significativa que poderia ser. Nesses termos, o que está por trás dessas falas é um conformismo com a nova estrutura por considerar que ela não prejudica os/as docentes uma vez que recuperaram seus tempos de aulas.

É importante notar que apenas 3 docentes fizeram menção à Base Nacional Comum Curricular nas suas falas. Observamos então que, no nosso universo de professores, apenas 10% seguiram com críticas à BNCC, demonstrando como a reformulação do Novo Ensino Médio desmobilizou os/as docentes. Analisaremos essas falas em relação a primeira pergunta.

*Penso que tivemos avanços com essa nova reforma, ela foi mais democrática por que ouviu o que a gente que passa pelo sufoco disse, mas no final das contas a gente ficou com a BNCC intocada, eu acho que tem muita coisa na BNCC que precisa mudar, por que o perigo para a escola está lá, então tem que ver isso bem diretinho (DOCENTE 17 – SOCIOLOGIA).*

*Rapaz há quem diga que tá tudo muito bom com a volta da carga horária, eu já acho que tem um problemão com o nosso serviço determinado com uma BNCC que está à serviço do empresariamento da educação, vejo que nisso não caminhamos nem um palmo para frente, parece que a BNCC sempre existiu e tá tudo bem, eu não acho que é bem assim não, mas penso que logo logo vamos ter que ir para a rua brigar contra essa BNCC (DOCENTE 14 – SOCIOLOGIA).*

*A gente tinha uma expectativa muito forte com a mudança do Ensino Médio, acreditei que íamos apagar essa fase da nossa história de vez, mas parece que mudou só um pouquinho, só para dizer que mudou, não tô [SIC] dizendo que não foi um avanço, foi; mas poderia ter sido muito mais, a gente segue com as habilidades e competências da BNCC, todo mundo sabe que isso não é bom para a formação dos*

*estudantes, mas não vejo mais nem o sindicato fazendo a crítica (DOCENTE 02 - HISTÓRIA).*

A fala do docente de História parece indicar um possível transformismo do sindicato de professores de Pernambuco, que parece ter sido cooptado pelo governo Lula 3 e não está realizando a crítica à reformulação do Novo Ensino Médio que sustenta a manutenção da BNCC. O transformismo do sindicato reforma o apassivamento típico de revoluções passivas.

É de chamar a atenção a fala dos docentes da necessidade de permanecer na luta com o Estado em busca de novas mudanças para o Ensino Médio. Essas falas apontam que a reformulação de 2024 apenas lançou para frente a disputa mais acirrada entre os movimentos sociais e o Estado, que representa os empresários.

Nesses termos, a lei 14.945/2024 foi responsável por desmobilizar parte da categoria docente e seus sindicatos, gerando a necessidade de reorganização dos fronts de luta. Assim sendo, dá tempo para que o empresariado fortaleça suas teses sobre a educação, absorvendo parte das antíteses produzidas pelos movimentos docentes e sindicais, fortalecendo apenas as teses empresariais e domesticando a dialética.

A fala dos/das professores/as aponta, no entanto, para a disposição para continuar a luta em prol de uma educação pública de qualidade, com a superação da BNCC e seus malefícios para os estudantes das escolas públicas. A revolução passiva consiste exatamente nessa desmobilização temporária capaz de desarticular a luta dos subalternos.

A guerra de posição está na luta pela manutenção da trincheira, não há recuo, mas não há avanço, então existe uma certa conformação com o não avanço por que não há recuo. O que está oculto é que a passividade é a derrota, uma vez é interessante para a classe dominante que os dominados permaneçam numa vitória sem vitória, ou seja, uma vitória que não muda a estrutura do jogo.

Em relação a segunda pergunta “Como como observa as ciências humanas nessa nova configuração do Ensino Médio?” faremos uma aná-

lise de um bloco de respostas que consideramos reveladoras quanto a perspectiva do apassivamento em relação à BNCC. Analisaremos 4 respostas dadas pelos docentes entrevistados.

Eu vejo que foi positivo por que recuperamos as aulas que perdemos, então foi bom até para os estudantes que ganharam mais aulas e podem ser pessoas mais críticas, então eu vejo como positivo, mas não posso dizer que foi 100%, ainda tem o que melhorar, nesses itinerários, por exemplo (DOCENTE 08 – GEOGRAFIA).

Foi bom por que não tenho mais que sair complementando minha carga horária com componentes muito distantes da minha formação, veja, eu só tinha duas aulas no primeiro ano e só, agora tenho uma ano nos primeiros, uma nos segundos e uma nos terceiros, então houve um ganho, mesmo que pequeno (DOCENTE 11 – FILOSOFIA).

A gente tem mais aulas, mas a gente segue subordinado à lógica do controle, seja com o SIEPE seja pela BNCC seja com o SAEB e SAEPE, então tem algum avanço, mas eu vejo que no geral tudo parece mais ou menos igual, a reforma precisa ser muito mais profunda, não é por que não temos condições, com o sindicato, de fazer, então a gente aceita o que tá [SIC] por que pelo menos está menos pior (DOCENTE 30 – HISTÓRIA).

O caso não é tão simples, acho que desde antes do Novo Ensino Médio e da reforma do Lula que as ciências humanas são vistas como inferiores, em 2017 essa inferioridade ficou evidente, a gente quase não tinha aulas, agora melhorou e ganhamos mais um espaço, mas eu me pergunto até quando? Por que a gente vê por aí uma educação muito voltada para o que o mercado precisa, uma formação mais rápida, mais dinâmica, ninguém precisa pensar mais hoje em dia (DOCENTE 26 – FILOSOFIA).

A fala do docente de filosofia se enquadra na análise feita por Simões (2017) quando coloca que as ciências humanas estão em risco uma vez que a reestruturação produtiva tem lançado novas necessidades sobre a escola e, desta forma, pressionado o currículo para uma negação das ciências humanas. Afirma

Na atual reforma do E.M., aos mol-des just in time e a partir de interesses empresariais-neoliberais, este lugar é novamente contestado, abrindo brechas suficientes para promover a fragilização de seu potencial pedagógico e a subalternização de seu lugar no processo de escolarização (SIMÕES, 2017, p. 56).

Assim, a fala do docente aponta para a necessidade da luta noutro campo, no campo de constituição de uma nova sociedade, ora, em termos gramscianos a luta precisa ser deslocada para o campo ético-político num esforço para debater a concepção de mundo e de sociedade que molda os currículos e é usado como forma de dominação de classe. No entanto, a fala do docente de História é reveladora, uma vez que aponta para a incapacidade momentânea das forças progressistas de realizarem tal empreitada.

Para que a ação dos docentes, junto com os movimentos sociais e os sindicatos, seja efetiva é fundamental uma correlação de forças favorável, o que demanda conscientização e disposição para a luta. Ao tratarmos da reformulação do Novo Ensino Médio como uma Revolução Passiva entendemos que a forma como essa reformulação foi operada busca inviabilizar a reação das massas.

Embora percebam a lógica de subalternidade e de controle que perpassa o seu trabalho, os docentes entrevistados apontam para um certo grau de aceitação, como se a luta fora concluída com o aumento da carga horária das disciplinas de ciências humanas.

As falas não apontam para uma articulação entre docentes e sindicatos para a luta contra a BNCC, como se a Base fosse naturalizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparato teórico gramsciano traz uma série de ferramentas analíticas capazes de desvelar nuances da dominação capitalista no âmbito da cultura. O presente texto usou a categoria Revolução Passiva como lupa para entender a reestruturação do Ensino Médio realizada pelo governo Lula em 2024. A revolução passiva é entendida por Gramsci como uma ferramenta das classes dominantes para adiar o conflito com os dominados, abrindo novas possibilidades para a manutenção do poder.

Nesses termos, observamos que a reestruturação feita pelo governo Lula não alterou a base da negação do conhecimento que o Novo Ensino

Médio de 2017 gerou, que é a Base Nacional Comum Curricular. Ora, as alterações apontam para um apassivamento através do atendimento de demandas secundárias dos subalternos e a manutenção da estrutura pensada pela classe dominante.

Ouvir os professores das ciências humanas foi fundamental por entendermos que essa área do conhecimento está em maior vulnerabilidade contras as ações autoritárias dos empresários da educação que buscam converter a escola numa fábrica de trabalhadores flexíveis e acrícos.

A fala dos docentes pontuou com ênfase a importância do aumento da carga horária do seu componente curricular, mas as críticas à BNCC e a disposição para a luta pela revogação completa do Novo Ensino Médio ficaram em segundo plano, quando apareceram. Nesses termos, podemos observar que a reestruturação feita pelo governo Lula teve como efeito a apassivação dos subalternos e a manutenção da estrutura da reforma de 2017.

A ação precisa superar o individualismo do aumento da carga horária, que é sem dúvidas um avanço importante; mas precisa ser remodelado para a ação no campo ético-político (GRAMSCI, 2024), buscando debater e agir em prol do nascimento de uma nova sociedade. A luta pela hegemonia só se dá efetivamente quanto a disputa é tida em termos ético-políticos, superando assim a ideia corporativa-econômica e abrindo novos caminhos para a disputa.

Sendo assim, ler a reformulação do Novo Ensino Médio como uma revolução passiva busca alertar para a ação imobilizante que advém das elites, engolindo as resistências, dando a entender que há vitórias, quando na verdade essas vitórias fazem parte das concessões que, de forma avessa, os subalternos do Brasil fazem.

A crítica precisa se repensada em outros termos, a disputa por uma outra organização societal que parta das necessidades dos trabalhadores e para os trabalhadores se faz urgente. As pequenas vitórias moleculares podem ser caminho para mudanças qualitativas, desde que não gerem apassivamento.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. B. **Escola Pública e pobreza no Brasil**: A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª edição, São Paulo, Cortez, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. 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 02 de jun. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan. 2012.

GONÇALVES, M. E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. IN: UCHOA, A. M. da C. & SENA, I. P. F. (orgs.) **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** (livro eletrônico): obra completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à Razão Dualista** – O Ornitorrinco. São Paulo, Boitempo Editorial, outubro 2003.

OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Orgs). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. DOI: 10.22420/rde.

v11i20.752. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 19 jul. 2025.

VIANNA, L. W. Caminhos e Descaminhos da Revolução Passiva à Brasileira.  
**Dados**, v. 39, n. 3, p. 377-392, 1996.