

CAPITAL, EDUCAÇÃO PÚBLICA E TRABALHO: ESTRATÉGIA NEOLIBERAL COMO LEGITIMADORA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO NOVO ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA

CAPITAL, EDUCACIÓN PÚBLICA Y TRABAJO: ESTRATEGIA NEOLIBERAL COMO LEGITIMACIÓN DEL TRABAJO PRECARIO EN EL NUEVO LICEO DE PARAÍBA

CAPITAL, PUBLIC EDUCATION AND EMPLOYMENT EDUCATION: NEOLIBERAL STRATEGY THAT LEGITIMISED JOB INSECURITY IN THE NEW SECONDARY SCHOOL AT PARAÍBA

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.51336>

Diego Franca¹

Resumo: Este artigo analisa as relações entre capital, educação pública e trabalho no contexto das transformações estruturais da acumulação. Assim, a ofensiva neoliberal torna o complexo da educação em nicho lucrativo para conglomerados capitalistas, bem como usa-o como catalisador da ideologia hegemônica. A abordagem marxiana, aqui adotada, articula as tendências gerais da crise do capital às particularidades curriculares da educação paraibana. A pesquisa bibliográfica, documental e as experiências nas formações continuadas para a implementação do Novo Ensino Médio consistem nos procedimentos metodológicos, que permitem entender as mudanças no ensino público como expressão do projeto hegemônico voltado a adaptar as relações sociais a um mundo da precarização.

Palavras-chave: Capital. Educação. Trabalho. Novo Ensino Médio.

Resumen: Este artículo analiza las relaciones entre el capital, la educación pública y el trabajo en el contexto de las transformaciones estructurales de la acumulación. Así, la ofensiva neoliberal convierte el complejo de la educación en un nicho lucrativo para los conglomerados capitalistas, además de utilizarlo como catalizador de la ideología hegemónica. El enfoque marxista adoptado aquí articula las tendencias generales de la crisis del capital a las particularidades curriculares de la educación en Paraíba. La investigación bibliográfica, documental y las experiencias en las formaciones continuas para la implementación de la Nueva Escuela Secundaria consisten en procedimientos metodológicos, que nos permiten entender los cambios en la educación pública como expresión del proyecto hegemónico dirigido a adaptar las relaciones sociales a un mundo de precariedad.

Palabras clave: Capital. Educación. Trabajo. Nueva escuela secundaria.

Abstract: This paper analyses relations between capital, public education and employment in the context of accumulation structural changes. Thus, the neoliberal offensive makes the education complex a lucrative niche for capitalist conglomerates, as well as it is used as a hegemonic ideology catalyst. Marx approach, adopted here, articulates the general tendencies of capital crisis to the curriculum distinctive characteristics of Paraíba education. The literature, documental research and the experiences in continual trainings for the implementation of the new secondary school provided the methodological procedures that allow you to understand the changes in public education as an expression of the hegemonic project oriented to adapt social relations to an insecurity world.

Keywords: Capital. Education. Employment. New secondary school.

Introdução

A relação entre capital, educação e trabalho não pode ser compreendida desvinculada das transformações em curso na própria dinâmica do capitalismo mundializado, financeirizado e flexível. Nesta fase, como forma de fugir dos efeitos da crise estrutural (MÉSZÁROS, 2007), o capital impõe reconfigurações severas a diferentes esferas da sociedade, implicando, entre tantas mudanças, novas formas de (des)regulamentação, outras formas de produção flexíveis, complexificação da divisão social e internacional do trabalho, descarte frenético da força de trabalho pelo incremento tecnológico, criação de trabalhos intermitentes e conversão de bens comuns societários em formas de acumulação de capitais.

Com efeito, a educação enquanto um complexo essencial da sociedade, que emerge das relações do capitalismo contemporâneo, tende a reproduzir determinadas características (SAVIANI, 2015). Na medida em que o capitalismo do século XXI busca se expandir por diferentes esferas da vida social, em função do caráter autoexpansivo do valor de troca, a educação formal passa a se reconfigurar com o intuito de atender a tais necessidades estranhadas. Deste modo, tal esfera serve tanto para objetivos mais imediatos: como estabelecer nichos lucrativos para investidores, corporações e setores financeirizados; quanto é instrumentalizada para fins de longo prazo e estratégicos: projeção de sociabilidades, formas de controle e relações de trabalho que sejam adaptáveis às características das formas de acumulação contemporâneas.

Neste contexto, o presente artigo busca compreender como algumas propostas curriculares trazem, em si, elementos fundantes da ideologia neoliberal e do capitalismo *flexível ou toyotismo* (HARVEY, 2014), cuja funcionalidade estratégica de consolidar e criar consensos acerca de um mundo do trabalho desregulamentado e precarizado, que é imposto pela própria característica de descartabilidade humana. Para esta finalidade, enfatizamos analiticamente o papel do Novo Ensino Médio (NEM) e sua contextualização nas dinâmicas neoliberais como um projeto de hegemonia político-estratégico destinado a formatar determinadas esferas sociais por meio de discursos – aparentemente atraentes – de inovação, flexibilidade e integração com o mundo do trabalho.

Além de formar uma força de trabalho compatível com um mundo do trabalho precarizado, típico da era das recentes contrarreformas estruturais do Estado brasileiro – intensificadas nos últimos cinco anos – as propostas curriculares sinalizam a culminância de processos mais amplos e complexos ao sugerirem a criação de um verdadeiro *mindset*, isto é, popularização de pensamentos e hábitos que estimulam os sujeitos envolvidos na educação a se adaptarem individualmente às inexoráveis condições infernais do mundo do labor. Ademais, tais mecanismos estimulam a propagação cotidiana da ideologia como algo natural, mistificando os processos reais, tal como observou Marx acerca da interdependência entre produção das ideias e a vida material:

Os homens são os produtores das suas representações [...], mas os homens reais, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se em toda ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, é porque esse fenômeno deriva do seu

processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico. Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida. Também as fantasmagorias no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material empiricamente constatável e ligado a premissas materiais (MARX, 2009, p. 31).

Desse modo, inspirados nas premissas supracitadas, realizamos uma breve incursão sobre a abrangência histórica, geográfica e social da *crise estrutural do capital* (MÉSZÁROS, 2013), com o intuito de situar as mudanças em curso na educação como resultantes das múltiplas determinações advindas das tendências gerais dos processos de acumulação, os quais atingem não apenas as relações sociais de produção, complexifica a divisão internacional do trabalho e provoca desregulações institucionais severas, mas fomenta um verdadeiro bombardeio de valores hegemônicos por meio dos monopólios dos mecanismos de opinião pública e da escola como catalisador ideológico.

Tudo que é sólido se desmancha no ar: capitalismo flexível, precarização do trabalho e educação

As crises do capital não consistem num fenômeno novo e estranho à sua própria essência. Assim, a partir de suas dinâmicas estende ao conjunto da sociedade instabilidades constantes e duradouras. Parte da história do século XX demonstrou como o capital induziu a sociedade à beira do colapso. Contudo, momentos de turbulência provocaram imediatamente rearranjos políticos e institucionais que se cristalizaram em novos pactos sociais, bem como em redefinições das relações sociais de produção. Como lembra Harvey (2016), os efeitos da crise de 1929, que provocou uma quebradeira no mercado de ações, mobilizou um conjunto de visões de mundo na elaboração de soluções que viriam somente no pós-guerra.

Nesse ínterim, não apenas se fortaleceram concepções *keynesianas* que subsidiaram o intervencionismo estatal à maneira do *New Deal*, bem como demarcaram as formas de regulamentação no âmbito do *Welfare State*, cuja abrangência se restringiu a uma porção de países do capitalismo central, durante um pequeno espaço de tempo tal como lembra Hobsbawm (1995, p.255): “a Era de Ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo”. O estado de bem-estar social, longe de representar uma dádiva das classes dominantes, deve ser compreendido num contexto de crise de legitimidade do capital e também de acirramento da luta de classes no âmbito global (bipolaridade da Guerra Fria), no qual as classes trabalhadoras típicas de uma configuração social e produtiva fordista se consolidavam cada vez mais através do pacto keynesiano-fordista, isto é, um arranjo dotado de relativa estabilidade no emprego, marcado pelo trabalho sindicalizado, pela seguridade social e pelo bem-estar.

Contudo, tal processo de estabilidade logo alcançaria seu limite e as crises de superacumulação tornar-se-iam iminentes. Na década de 1970, época reconhecidamente como marco das principais turbulências impulsionadas pelo capitalismo, observa-se uma guinada à financeirização econômica sinalizada pela quebra do sistema internacional de Bretton Woods, que desvinculou o dólar ao padrão ouro tal como

constituído desde 1944 (HARVEY, 2018). Ao mesmo tempo em que constituiu-se como um sinalizador da crise do capital a partir da qual a burguesia redireciona sua estratégia de *longue durée*, que permearia diversas esferas da vida social e das políticas estatais (BRETTAS, 2020), tal cenário de crise serviu como uma luva para que governos autoritários (democráticos ou não) viabilizassem a implementação de um receituário desregulamentador que vinha se forjando desde a década de 1930, a partir dos Fóruns e debates promovidos por diversas tendências de teóricos neoliberais como o Colóquio Walter Lippmann e a Sociedade de Mont Pèlerin que aglutinaram nomes como Ludwig Von Mises, Milton Friedman, Von Hayek, entre outros (DARDOT; LAVAL, 2016).

Sem compreenderem, essencialmente, a origem das crises de sobreacumulação do capital decorrentes do *aventurismo especulativo financeiro* (MÉSZÁROS, 2011), os neoliberais tendiam a vincular as instabilidades capitalistas, inerentes ao capital, ao excesso de intervencionismo estatal da era precedente. Alimentados por esta autoilusão, as soluções buscadas pairavam sobre os eixos do reposicionamento estatal, da implementação de severos ajustes estruturais, privatizações e desregulamentação econômica. Como demonstra Borón (2021) em sua crítica ao *Feiticeiro da Tribo*, tal processo foi mais intenso na América Latina onde a subsunção dos Estados nacionais aos imperativos das empresas globais e do receituário de Washington alimentaram a visão de fim do imperialismo com a mundialização dos mercados. O que não se enxerga é que a mudança da forma não implica na extinção do conteúdo da dominação e da rapinagem, que é mantida pelo controle via dívidas e imposição de modelos sociais por organismos supranacionais.

Com o fluxo de capitais cada vez mais canalizados para setores especulativos, a despeito do investimento produtivo direto, o capital assume uma feição autodestrutiva, na medida que a intensificação da substituição estrutural de trabalho vivo por trabalho morto (tecnologias, maquinários, inteligência artificial etc.) vai implicar na reconfiguração das relações de produção e de trabalho. Mesmo um pensador liberal e moderado como Thomas Piketty (2014, p.9), admite os graves riscos deste capitalismo rentista: “quando a taxa de remuneração do capital ultrapassa a taxa de crescimento da produção e da renda [...] o capitalismo produz automaticamente desigualdades insustentáveis [...]”.

Nesta mesma direção, Brettas (2020) observa que o capitalismo enquanto totalidade não pode ser compreendido a partir do isolamento de suas esferas complementares e constituintes. Por esta razão, mesmo situando a criação do valor à esfera da produção, a autora reforça a importância de desvelar as pressões exercidas pelas finanças – aparentemente apartada da realidade – no afã de extração de mais-valor pelo capital. Com efeito, a autora mencionada chama atenção para as vicissitudes que os volumes cada vez maiores de dinheiro (em busca de remuneração imediata para suprir os déficits de crescimento) provocam nas estruturas estatais, nas relações de produção, consumo e de trabalho. Em suma, os Estados (sobretudo os periféricos) são reorientados a privatizar bens públicos, desregulamentar a economia e flexibilizar as leis trabalhistas em conformidade com os interesses do capital mundializado.

Os efeitos desse macroprocesso sobre o mundo do trabalho são evidentes a partir da alteração de sua morfologia, da (des)regulamentação e da descentralização produtiva. Logo, as fábricas massificadas com grandes aglomerados de trabalhadores dão lugar às chamadas “empresas enxutas” (ANTUNES, 2018), que se utilizam de informatização dos processos produtivos, descentralização da produção para o barateamento

de mão de obra e obtenção de matérias-primas, terceirização (quarteirização) de produtos e criação de uma massa de trabalho intermitente, informal, pejotizado, uberizado etc. A isso se soma uma destruição sorrateira e sumária das legislações e dos direitos trabalhistas a pretexto do discurso de “modernização”, que “legaliza” relações precárias ou de *escravidão digital pari passo* ao fomento cínico a valores fetichizados como empreendedorismo, resiliência e autonomia individuais. Em outros termos:

Podemos discernir prontamente essas tendências em Estados que seguiram prontamente o caminho neoliberal. Dado o violento ataque a todas as formas de organização do trabalho e aos direitos do trabalhador, a que se adiciona o amplo recurso a reservas de mão de obra numerosas mas altamente desorganizadas [...] À medida que reduz recursos públicos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como assistência à saúde, o ensino público e assistência social [...], o Estado vai deixando segmentos sempre crescente da população expostos ao empobrecimento. A rede de seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual (HARVEY, 2014, p. 86).

Os efeitos sociais e civilizatórios tornam-se iminentes com o advento de um capitalismo flexível e neoliberal, no qual o ofuscamento de determinações estruturais e sua individualização contribuem, conforme Harvey (2014), para legitimar que os sujeitos assumam a culpa dos seus possíveis fracassos. Diante das projeções de instituições financeiras globais sobre a eliminação de postos de trabalho pelas transformações sociais e tecnológicas, estabelece-se caminhos de longa duração para adaptar a sociedade e os sujeitos às formas de precarização que os esperam.

Há uma verdadeira enxurrada de um discurso apologético acerca das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TIDC), associado às ideologias corporativas e empreendedoras, que passa a ocupar a ordem do dia não apenas dos discursos nas corporações capitalistas, mas também nos currículos oficiais; encabeçado por fundações e entidades ligadas a setores financeiros, tal visão hegemônica atua na consolidação de consensos sobre a inexorabilidade do capital, bem como mistificar as desigualdades produzidas pela lógica voraz de um mercado desregulamentado e rentista. O individualismo é exacerbado ao passo que as origens estruturais que explicam a maior parte dos males sociais são ofuscadas em razão da autoilusão do sujeito empreendedor e autônomo.

Como veremos, a seguir, a projeção de processos educacionais alinhados às macrotendências da acumulação tem implicações direta tanto nos sujeitos e quanto no conjunto da sociedade que se quer formar pela via da educação formal, como também suscita questionamentos acerca dos limites da conversão sumária da educação em nichos de acumulação e *locus* de investimentos para capitais excedentes que passam a projetar a partir dela novas sociabilidades.

Ofensiva neoliberal e os efeitos na educação pública

As chamadas reformas gerenciais de cunho neoliberal, no Estado brasileiro, que se iniciaram na década de 1990, com o protagonismo do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), têm suas dinâmicas aprofundadas pelo caráter ultraliberal que demarcou a configuração estatal emergida após ao arbitrário processo de *impeachment* desencadeado em 2016 (FRANÇA, 2020). Os efeitos foram sentidos nas diferentes esferas sociais, especialmente em setores relativos ao bem-estar e direitos sociais como a educação. As

primeiras estimativas revelam que dos R\$ 3,6 bilhões bloqueados para a educação, cerca de R\$ 1 bilhão atingiu diretamente a educação básica². Ao todo, estes cortes atingiram cerca de R\$ 6,7 bilhões, impactando diretamente os direitos sociais para seguir à risca a agenda de austeridade prevista pelo teto de gastos³.

A financeirização impulsiona uma das tendências do capital em se expandir por todas as esferas da sociedade, tendo a descartabilidade humana e sua substituição pelas chamadas “inovações técnicas” como mola propulsora na educação. Diante disso, não apenas há a conversão demasiada da mercadificação educacional como se vê na rede privada, nos diferentes níveis, mas também nota-se uma expansão desta racionalidade empresarial-funcionalista-instrumental por esferas da educação pública (FONSECA; COLARES, 2022). Assim, assistimos um verdadeiro processo de descartabilidade do trabalho humano, legitimado ideologicamente sob o pretexto da modernização e da inovação. Sem se preocupar com rendimentos qualitativos do complexo e interativo processo pedagógico, muitas vezes são imensuráveis, o ensino à distância toma de assalto as instituições públicas⁴ e privadas⁵, colocando na ordem do dia a questão política da intensificação, da precarização e da descartabilidade do trabalho docente.

Aquilo que se pensava ser uma exclusividade do setor privado-empresarial, no qual a força de trabalho docente é incitada, pelo medo constante do desemprego, a aceitar determinadas condições de trabalho, que se estendem da polivalência à intermitência – sacramentados na *contrarreforma* trabalhista (Lei 13.467/2017) –, agora assola as condições de trabalho nas esferas públicas (sejam em escolas, sejam em universidades). Por meio da introdução gradativa do EAD, há uma redução dos professores à espécie de tutores limitados a cumprir e atribuir tarefas. Desse modo, tal tendência estimula uma concepção cada vez menos crítica e mais adaptável aos valores mercantis, criando as condições materiais e subjetivas à descartabilidade docente.

Em grande medida, as mudanças mencionadas anteriormente compõem o corolário das contrarreformas neoliberais que atingem tanto as esferas da produção quanto os setores tecnológicos, científicos e educacionais. A partir de uma compreensão ampla acerca das particularidades do rentismo e do neoliberalismo brasileiro, com seus traços *sui generis* de caráter superexplorador, Brettas (2019) investiga como o neoliberalismo torna-se um projeto de reestruturação do poder de classe, atingindo esferas previdenciárias, reestruturação produtiva e conversão de políticas e bens públicos em ativos financeiros lucrativos.

Desse modo, a esfera da educação não só conforma um nicho de lucratividade imediata para o capital, como também se estabelece enquanto meio de difusão da hegemonia do capital e sofisticação das formas de controle social. Como observou Laval (2019), sob tal racionalidade neoliberal a escola vai convertendo a pedagogia em gestão não apenas do professor para com a turma, mas também uma autogestão (ou, diríamos, autocontrole) de todos, perpassando desde a dimensão pessoal até a coletiva. Desse modo, para o autor citado, a educação como mercadoria e a escola como uma “fábrica de competências”, com a prioridade de determinadas competências, tornam as condições favoráveis para dar legitimidade e disciplinar o conjunto da força do trabalho às condições de flexibilidade e precariedade ofertadas pelo mercado concorrencial. Tal tendência mencionada por Laval (2019) não se restringe à dimensão material:

todas as instituições, além da economia, foram afetadas por esta mutação, inclusive a dimensão da subjetividade humana; o neoliberalismo visa a eliminação de toda a rigidez, inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2019, p.39).

Não faltam estudos teóricos que sinalizam na direção de situar o neoliberalismo no escopo de uma estratégia política que visa gestar, objetiva e subjetivamente, um novo ser social ou um *novo homem* tal como compreendeu Gramsci (2015), acerca do fenômeno fordista. É óbvio, conforme analisou Harvey (1992), que os processos se complexificaram e a ideia de rigidez fordista deu lugar a uma forma de produção e organização flexível com o *toyotismo*, que, por sua vez, exigiu novas formas de regulamentação, ideologias e de estruturação da *forma estatal*. Desta última, mais que uma retirada do mercado, demanda-se um reposicionamento de suas funções constitutivas para atender aos imperativos capitalistas e de poder (HIRSCH, 2010; MASCARO, 2013; COELHO, 2017; MATTOS, 2017).

A escola, enquanto um complexo que permeia tanto a esfera da educação privada quanto pública se modifica substancialmente para atender das determinações supracitadas. Para Laval (2019), a escola cumpriria um papel fundamental, na medida em que se espelharia na ideia gestada do “trabalho flexível” e precarizado. Nas palavras dele:

A referência ideal da escola passou a ser o ‘trabalhador flexível’. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia (LAVAL, 2019, p.40).

Os elementos mencionados anteriormente são partilhados por autores de tendências diversas que, em suas críticas ao neoliberalismo, situam as atenções à dimensão imaterial de formação das práticas sociais, seja enquanto normatização das condutas interpessoais, seja da própria autogestão psíquica suposta nas novas e complexas formas de individualismos (SAFATLE, 2020; HAN, 2000).

Em suma, a difusão de uma visão apologetica e inexorável à inovação tecnológica, à medida que torna a escola um lugar privilegiado para difusão de tais valores hegemônicos, também vai redefinindo simultaneamente um conjunto de relações sociais, de produção e de controle, que demandam dos sujeitos trabalhadores determinadas características sem as quais podem ser excluídos “legitimamente” do mundo produtivo. Com efeito, as condições estruturais, responsáveis por desencadear tais exclusões, são cada vez mais transferidas para esferas individuais e meritocráticas, a partir das quais o sujeito torna-se responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Embora isso seja uma mistificação do que realmente ocorre na vida real dos sujeitos sociais, cada vez mais vulneráveis à competitividade estabelecida pelo mercado, tal ideologia meritocrática continua a influenciar o cotidiano das instituições de ensino, especialmente a partir das novas propostas curriculares.

O Novo Ensino Médio como *germe* da estratégia hegemônica no currículo paraibano: contradições e limites

Até o momento, buscamos discutir como as transformações no mundo movimento de acumulação e reprodução capitalista provoca redefinições no mundo do trabalho, quase sempre implicando em reformulações nas esferas educacionais. Desse modo, não poderíamos compreender essa inexorável onda que busca impor a todos um conjunto de adaptações e transformações, numa velocidade exigida pelos imperativos do mercado desregulamentado, especialmente dos setores financeiros que assaltam a educação como um dos seus pilares estratégicos. Tal aspecto pode ser observado nos próprios documentos elaborados por instituições financeiras que determinam a elaboração das propostas curriculares nacionais e estaduais tal como visualizou Catini (2021). Vejamos um trecho do documento da Fundação Itaú, que mostra sua defesa da reforma do Ensino Médio:

A reforma do ensino médio, expressa na Lei nº 13.415/2017, promoveu alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/1996) em vigor anteriormente. Atualizada pela Resolução nº 3, de 22 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, e pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, essa mudança na lei favorece o desenvolvimento integral dos jovens ao propor um ensino mais moderno que contempla a formulação de um projeto de vida, amplia a carga horária, incentiva a educação de tempo integral, permite que os jovens escolham diferentes itinerários formativos e leva a formação profissional para o currículo do ensino médio, dando ao jovem condições tanto para o prosseguimento de seus estudos, quanto para a inserção no mundo do trabalho (FUNDAÇÃO ITAÚ, 2020).

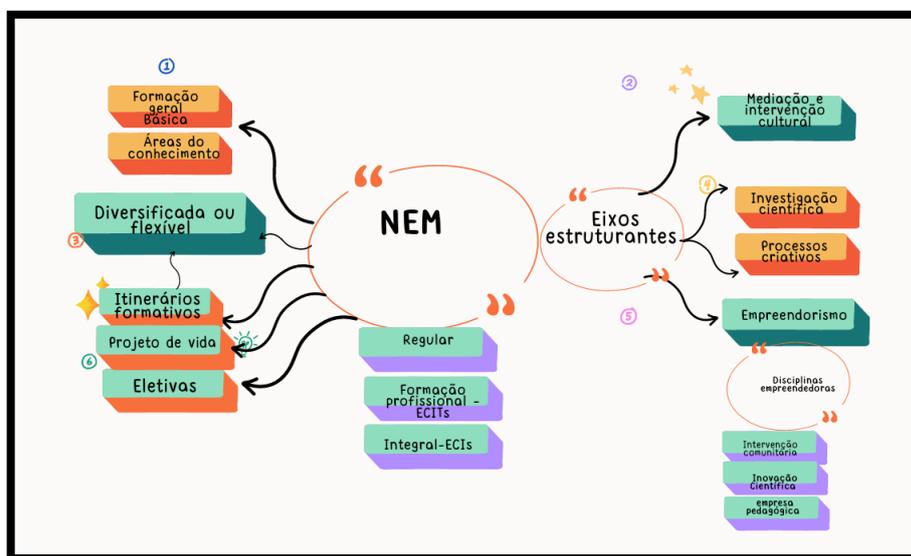
Como é notório, o Novo Ensino Médio (NEM) representa um projeto político-pedagógico-ideológico orquestrado por fundações e instituições financeiras, as chamadas *think tanks*⁶, que produzem um conjunto de parâmetros a serem seguidos pelas tendências educacionais contemporâneas. Contudo, tais modelos guardam em suas entrelinhas os elementos de um discurso hegemônico – que a despeito de se mostrar como universal –, muitas vezes está camuflado por jogos de palavras como inovação, flexibilidade, proatividade, autonomia, entre outras, que impedem de enxergar à primeira vista suas implicações práticas tanto no médio quanto no longo prazo, como a naturalização da precarização do trabalho e inevitabilidade de um mundo do trabalho que não dá alternativa aos sujeitos senão de adaptação e resiliência a um mundo do trabalho marcado pela superexploração. Para isso, os chamados *itinerários formativos* do tipo Projeto de Vida (PV) consistem numa das categorias fundantes do NEM. Vejamos mais de perto o que diz a proposta curricular do estado da Paraíba:

A construção de um Projeto de Vida é uma tarefa para a vida inteira porque ela parte de um ponto, que é o autoconhecimento, e focaliza outro ponto: onde se deseja chegar. O Projeto de Vida é a experiência da autorrealização, um processo. Então “chegar lá” na realização dos sonhos não pode ser um fim, mas algo que, inclusive, deverá ser objeto de revisões periódicas, em que nos submetemos a um processo reflexivo de análise consciente e individual sobre se as decisões que tomamos foram satisfatórias e se é chegada a hora de tomar outras decisões ou não. O Professor de Projeto de vida deverá dialogar constantemente com os professores do ensino técnico com a finalidade de alinhar as demandas de desenvolvimento de habilidades e as competências para o século XXI, que irão ser desenvolvidas ao longo das aulas e atividades planejadas de modo articulado (PARAÍBA, 2021, p. 822).

Ao promover a articulação entre aquilo que chamam de estudos propedêuticos, contidos na formação geral, e os itinerários formativos, a proposta pedagógica coloca o estudante diante do mundo do trabalho repleto de incertezas. E como se sabe, um mundo da flexibilidade e precarização anunciadas. Para que o sujeito seja “bem sucedido” diante de um cenário cada vez mais competitivo, deve não apenas ser bem orientado nos processos de mentorias, mas também incorporar a necessidade de formação contínua, estabelecida pelo princípio *lifelong learning*: que serve tanto para professores quanto para estudantes, como também para gestores, provocando um frenesi por formação continuada e, portanto, a abertura dos mercados da formação, estabelecidos pelos capitais atuantes no âmbito educacional (LAVALL, 2019). Uma das consequências dessa perda gradual do valor dos diplomas, devido ao seu prazo de validade cada vez mais efêmero, consista na *plataformização* da educação, bem como da ampliação dos negócios na esfera educacional com a expansão da venda de cursos autoformativos (EAD) e de plataformas digitais (ANTUNES, 2021; GROHMANN, 2021).

Em relação à formação dos sujeitos, o NEM estabelece quatro eixos estruturantes: Processos criativos, Investigação científica, Mediação e intervenção Sociocultural, Empreendedorismo. No escopo deste último, encontram-se as chamadas disciplinas empreendedoras: a) Intervenção Comunitária, b) Inovação Social e Científica, Empresa Pedagógica, as quais devem ser ofertadas respectivamente nos primeiros, segundos e terceiros anos. (Figura 1).

Figura 1. Estruturação do Novo Ensino Médio (NEM) na Paraíba



Fonte: Elaboração própria a partir da ferramenta digital Canva (2022); baseado em PARAÍBA (2021).

A despeito de tais propostas que, em grande medida, são importações acríticas de modelos educacionais europeus – especialmente obtidos nas formações continuadas advindas da Finlândia, Espanha, Israel, Inglaterra, entre outros –, que intensifica a lógica do mercado na escola pública, nossa crítica não se atenta a questões específicas, mas aos eixos centrais que demarcam as reformulações da nova proposta curricular no estado da Paraíba, que em grande medida são comuns aos modelos que vêm sendo

implementado em todo o país. Sendo assim, nossa reflexão paira menos na identificação da eficiência ou não dos modelos escolares e mais nos significados ideológicos trazidos pelo contexto histórico e geográfico, que faz das mudanças na educação (em especial na educação básica e pública) uma expressão da decadência neoliberal impregnada às instituições.

É de conhecimento geral que a proposta do NEM – a ser implementada nos próximos três anos – , é uma consolidação de um processo anterior⁷, que teve sua culminância no estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ao estabelecer um currículo por competências e habilidades. Este, por sua vez, expressa a reestruturação do Estado para o capital. Vale destacar, nesse sentido, que a simultaneidade entre as reformulações curriculares e a flexibilização das leis trabalhistas (Lei 13.467/2017), bem como o estabelecimento da terceirização total (Lei 13.429/2017) e o desmonte do sistema de seguridade social (Emenda Constitucional-EC 103/2019) não devem ser desconsiderados, já que o mundo da produção flexível exige – *pari passu* aos rearranjos institucionais neoliberais – novas formas de pensamento e, portanto, a escola cumpre um papel decisivo nesse sentido.

Sob o subterfúgio de atribuir sentido a um modelo escolar “tradicional e ultrapassado”, que contaria com o excesso de rigidez, os defensores da nova proposta se colocam como alternativa ao proporem uma escola autodenominada “inovadora”, por meio de um currículo mais flexível e da centralização das propostas político-pedagógicas na individualidade dos estudantes, dos quais se exigem características como autonomia, flexibilidade, resiliência, criatividade etc., na condução dos seus projetos de vida pessoal e profissional dos estudante. Para isso, as chamadas Competências Socioemocionais (CS) cumprem um papel fundamental para o gerencialismo das subjetividades que se instauram na escola. Para o NEM, o papel escolar consiste em preparar o estudante para a dureza da vida que os/as esperam no âmbito da precarização:

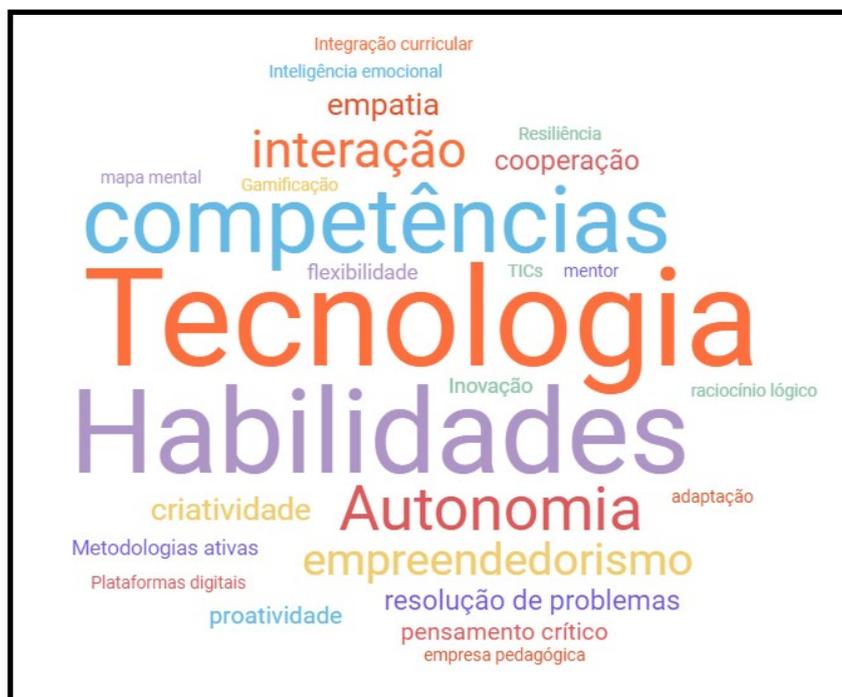
os estudantes podem ampliar sua aprendizagem dentro do campo socioemocional, assim como o fazem no âmbito cognitivo, através de situações pedagógicas direcionadas onde possam gerenciar emoções, tomar boas decisões, evitar comportamentos negativos, desenvolver constantemente a positividade [...] (PARAÍBA, 2021, p.39).

Esses *excessos de positividade*, muitas vezes mistificadores dos processos reais, são típicos da racionalidade neoliberal não só naquilo que Byung-chul Han chamou de sujeito “empreendedor de si mesmo”, mas também da exploração da “liberdade”, das emoções, da comunicação etc. Em outros termos: “Explorar alguém contra sua própria vontade não é eficiente na medida em que torna o rendimento muito baixo. É a exploração da liberdade que produz o maior lucro” (HAN, 2019, p.12). Pensada sob a ótica do mercado, esvazia-se qualquer aparente altruísmo contido nas CS, na medida em que para que o indivíduo seja produtivo, é preciso estar bem consigo mesmo, pois um trabalhador angustiado, cabisbaixo e deprimido não daria o retorno esperado por seus empregadores. Num mundo cada vez mais assolado pela desrealização, alienação e precarização, em que há uma incompatibilidade de sentido dentro e fora do trabalho (ANTUNES, 1999), torna-se até “compreensível” – sob a ótica do capital (embora, jamais aceitável sob uma ética emancipatória) – esse bombardeio mistificador advindo pela educação formal e pelo neoliberalismo.

Desse modo, as mudanças nas formas de gerencialismo dos processos produtivos (HOLLOWAY, 2009), combinadas às transformações nos costumes, nas ideologias e nos modos de vida (GRAMSCI, 2016) induzem a outra orientação da instituição escolar, para que se adeque cada vez mais ao mercado. Ao torná-las completamente subordinadas ao mercado, as classes dominantes convertem mais uma vez a educação e a escola amplas e diversificadas, a partir das quais os sujeitos poderiam se apropriar dos bens culturais e científicos da humanidade, em esferas de privilégio e de especialização voltadas ao mundo do trabalho. Assim: exacerbando a individualidade e ampliando as formas de controle, fomentam processos formativos que tendem a converter os sujeitos em verdadeiros *homens-máquinas* tal como lembrou Gramsci (2020).

Com efeito, o modelo educacional hegemônico que se materializa no currículo escolar permite enxergar não apenas projeções de modelos educacionais ideais voltados aos imperativos do mercado, mas também fomentar formas de socialização individualistas e atomizadas. Tal característica é perceptível quando observamos a estrutura do NEM paraibano que, apesar de não abandonar a formação geral básica (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – embora a reduza significativamente), abre espaço, em sua parte diversificada, para uma formação voltada diretamente para o mercado, estimulando o estudante a se espalhar no mundo do trabalho existente e a ele se adaptar. Não é à toa que o *modus operandi* empresarial e a própria empresa capitalista torna-se um verdadeiro *ethos* ao qual os sujeitos deveriam se espelhar. (Figura 2).

Figura 2. Léxico predominante no Novo ensino Médio da Paraíba



Fonte: Elaboração própria a partir do *Infogram* com base na proposta curricular da Paraíba (2021).

Conforme a figura 2, as expressões que mais aparecem na proposta curricular da Paraíba (2021) são: *tecnologia* (568 vezes), *habilidades* (471 vezes), *competências* (368 vezes), *autonomia* (221 vezes) e

empreendedorismo (133 vezes). A partir desta síntese que a figura 2 nos mostra, é possível compreender, ainda que de forma embrionária um conjunto de intencionalidades expressas nos conceitos presentes na proposta curricular do estado em questão.

Neste ínterim, há todo um léxico similar ao mundo empresarial que é transportado para o ambiente educacional com a finalidade de criar, por meio de uma familiarização com os negócios (as *startups*, o mundo dos investimentos e das finanças – muitas vezes disfarçados de *educação financeira*), uma identificação entre a lógica empresarial e as práticas pedagógicas. Os intercâmbios com empresas como pontos de partida para formulação das propostas curriculares, como vemos no caso das Escolas Cidadãs Integradas Técnicas (ECIT) e das Escolas Cidadãs Integradas (ECI) são um bom exemplo desta hegemonia do capital e da racionalidade neoliberal no âmbito da educação pública na Paraíba e certamente em todo o Brasil. Tal processo pode ser perscrutado nos vários documentos que foram produzidos previamente à implementação do NEM. Ao menos 4 documentos são importantes para entendermos a estratégia educacional paraibana: I- *A expansão da educação profissional - Método ECIT: práticas inovadoras para a educação profissional pública de nível médio*; II- *Disciplinas empreendedoras: metodologias para uma aprendizagem integral e cidadã*; III- *Currículos por competências e habilidades: caminhos para a integração entre a formação básica e a educação profissional e técnica* (BRASIL, 2021). Um trecho do primeiro documento é bastante expressivo da intencionalidade do modelo, revelando como a Fundação Itaú (FUNDAÇÃO ITAÚ, 2020) – a partir do documento Educação e Trabalho – tem influenciado a proposta curricular na Paraíba:

Ser uma Escola Cidadã Integral Técnica vai muito além de portar uma nova sigla e ampliar o número de horas que os jovens passam na escola. Consiste em oferecer uma formação que prepara o estudante para atuar em um mundo de trabalho dinâmico e imprevisível ao estimular a sua participação social, despertar seu compromisso com a comunidade e vincular sua trajetória educacional ao seu projeto de vida. A criação do Método ECIT visa disseminar esse novo modo de fazer, que se concretiza com a participação ativa de toda a equipe de professores e demais agentes educativos: a comunidade, o setor produtivo de cada localidade e, principalmente, os estudantes, que passam a ser coconstrutores do seu percurso formativo. A implantação do Ensino Médio Integral e Técnico no Estado da Paraíba é resultado de um projeto de engajamento coletivo que pode servir de inspiração para outras redes que queiram se aventurar no processo de transformação do Ensino Médio (BRASIL, 2021, p. 4).

Além de explicitar a prioridade de uma educação votada para o trabalho, tal vínculo educação-trabalho apresenta na proposta supracitada não se restrinja à escola técnica, mas consiste num verdadeiro paradigma para a educação básica como um todo. O vertiginoso crescimento das ECI e ECIT, mostram como essa estratégia de vincular a educação ao mercado torna-se avassaladora, inclusive não deixando alternativas, em alguns municípios, para estudantes que não desejem cursar o Ensino Médio em escolas de tempo parcial (cada vez mais restritas). Embora o próprio documento supracitado destaque que não propõe tornar o ensino integral e técnico as únicas formas de ensino, tem-se percebido que o crescimento vertiginoso, bem como da própria propagação dos modelos como espelhos pedagógicos para outras modalidades tem reduzido as alternativas dos estudantes que possuem demandas familiares e trabalhistas específicas. (ver Figuras 3 e 4).

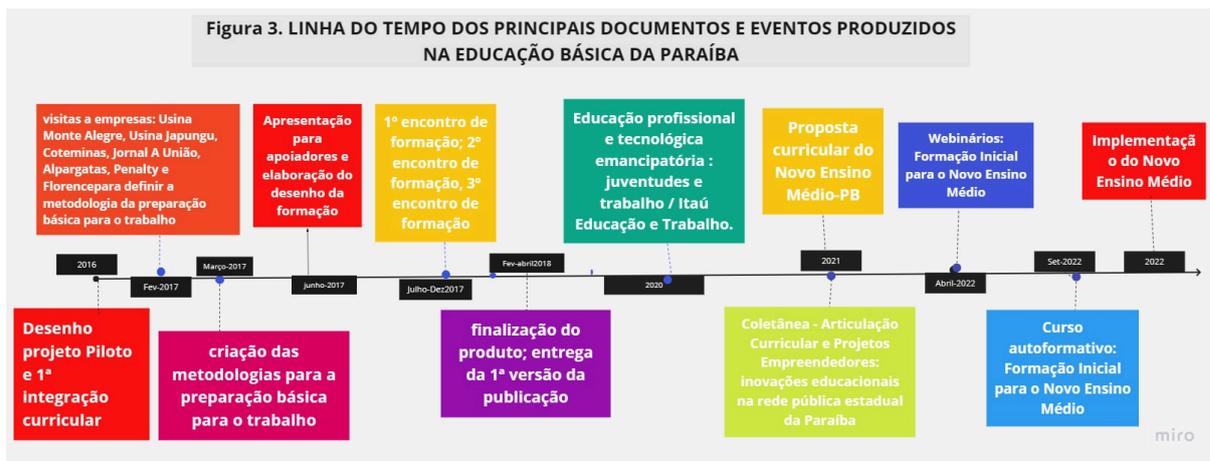
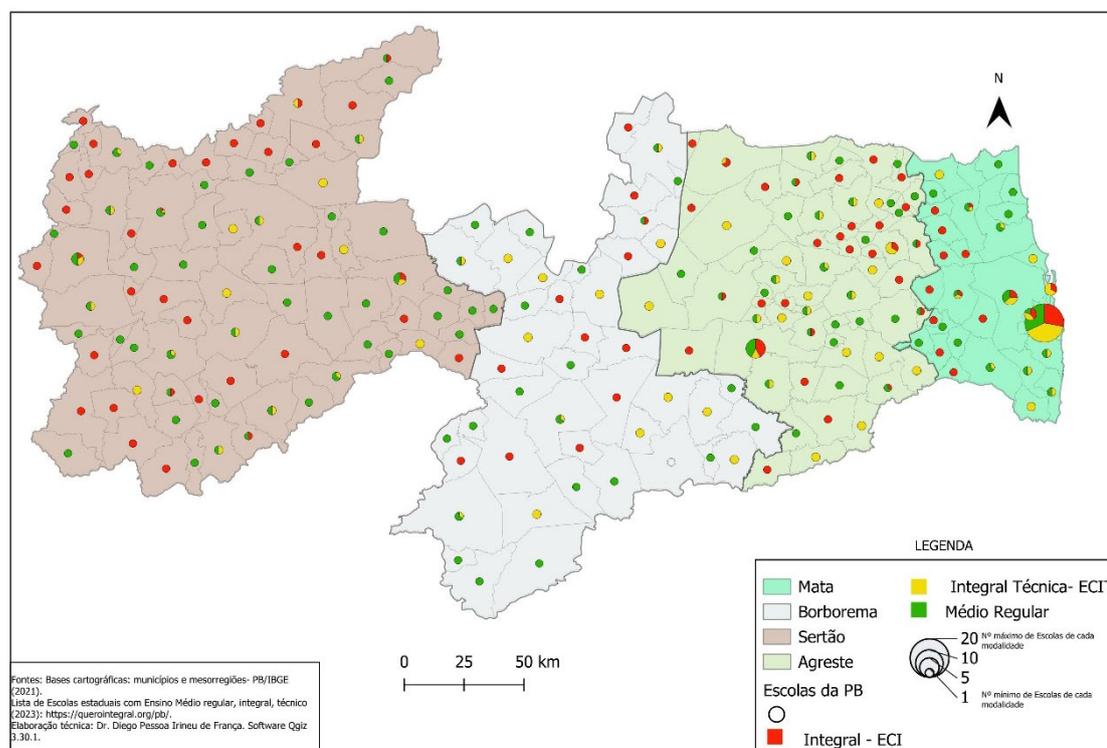


Figura 4. Mapa proporcional das Escolas Estaduais que ofertam Ensino Médio -PB/2023



Fonte: Elaborado pelo autor 2023.

A análise conjunta das figuras 3 e 4 permite ao leitor realizar tanto uma leitura temporal quanto espacial da condição de expansão, reconfiguração e consolidação das modalidades que ofertam o ensino médio no estado da Paraíba. A figura 3 permite um detalhamento da complexidade envolvida para tal articulação, através da publicação de documentos oficiais, de cursos de formação e/ou organização de seminários, que culminou na implementação oficial do NEM como proposta curricular estadual. Fruto de um processo anterior e nacional de reorientação hegemônica dos processos educacionais e da reorganização da escola, tal processo representado pelo NEM, na Paraíba, indica a construção prévia, no longo prazo, que aos poucos foi consolidando um terreno particular a legitimá-lo. Assim, além da difusão gradual de valores mercadológicos no ambiente escolar – a pretexto de difundir temas como “educação financeira” repletos

da ideologia “empreendedora” –, bem como de aproximar cada vez mais o ambiente escolar das esferas empresariais o “*método ECIP*” gradativamente contribuiu para fortalecer uma nefasta identidade entre empresa e escola.

Como evidencia a figura 4, o modelo integral-técnico se propaga rapidamente por praticamente todos os municípios do estado. A partir da expressão gráfica círculos proporcionais, que permite identificar a proporção de cada modalidade de ensino médio por município, o mapa acima sugere que tem havido uma retração significativa do ensino médio regular, ao mesmo tempo de uma expansão a passos largos das escolas integrais e técnicas. Desse modo, a ideia de que os estudantes poderiam optar por um tipo de modelo escolar, que estivesse mais compatível com suas especificidades familiares e de trabalho, acaba sendo apenas um jogo de retórica dos documentos oficiais e de gestores, na medida em que a expansão da escola integral e técnica tem sido a única opção de ensino médio para muitos municípios e/ou bairros (em caso de cidades grandes).

Portanto, o NEM tem encontrado, na Paraíba, um caminho fértil de difusão de um modelo educacional hegemônico. Se, por um lado, tal paradigma está ancorado num conjunto de competências e habilidades impostas por um mercado capitalista cada vez mais flexível e desregulamentado; por outro, baseia-se numa silenciosa e sorrateira descartabilidade do *trabalho vivo*, que se dá tanto a partir da difusão das tecnologias da informação, da inteligência artificial e do EAD quanto pela unificação, padronização curricular e redução de carga horária de componentes curriculares das ciências humanas.

Tais características já mostram algumas implicações à medida que tende a intensificar a concorrência do mercado no ambiente escolar como uma espécie de *ethos* natural, provocando tanto entre estudantes quanto entre professores uma espécie de *guerra por protagonismo* e visibilidade, o que tende a atomizar as relações e enfraquecer a ideia de pertencimento de classe entre os trabalhadores(as) da educação pública. No longo prazo, porém, o que se torna mais evidente consiste na utilização da escola e da educação como meio para propagação de uma ideologia fatalista, que busca legitimar e naturalizar tanto uma forma de capitalismo parasitário e financeirizado, bem como a descartabilidade, intensificação e precarização do trabalho sob o manto de uma apologia aberta ao *empreendedorismo*. Contudo, diante de tal cenário estarrecedor, o que resta ao conjunto da sociedade, aos trabalhadores(as) e estudantes, entre outros, que dependem da educação pública como forma de ascensão social e de melhoria da qualidade de vida geral, consiste em explorar as contradições decorrentes da coisificação e mercantilização do ensino, com vistas a reconstruir uma perspectiva *humanista radical* de educação voltada para processos verdadeiramente emancipatórios.

Considerações finais

As reflexões críticas sobre as relações entre capitalismo, educação pública e trabalho nunca foram tão urgentes, tendo em vista que os processos de acumulação adentram aos diferentes universos da vida social, subsumindo tudo e qualquer esfera aos imperativos da reprodução do valor de troca. Assim sendo, a elaboração crítica a partir de uma perspectiva marxiana preza pela compreensão das múltiplas determinações

inerentes ao real. Nesse sentido, é mister trazer à superfície processos que são ofuscados pelo nevoeiro e pela aparência dos fetiches do mercado, das ideologias pós-modernas e do ideário neoliberal que tendem a suprimir a necessidade e possibilidade de superação do capital.

Com efeito, o avassalador avanço de corporações financeirizadas sobre a educação, sobretudo a educação pública, nos indica pelo menos dois alertas iminentes: o primeiro relaciona-se com os perigos sociais da intensa conversão sorradeira da educação em oportunidades lucrativas para megacorporações, isto é, a educação como válvula de escape para absorção dos volumosos capitais excedentes (HARVEY, 2020); o segundo diz respeito às saídas para as crises produzidas pelo próprio movimento do capital, o qual ao provocar ondas de desemprego e desigualdade, exige adaptações da sociedade por meio de ajustes estruturais e regimes de austeridade que penalizam sobretudo os mais pobres dos países periféricos.

Nesse contexto, o neoliberalismo torna-se não apenas uma teoria apologética dos mercados e de como o Estado deverá se posicionar diante da desregulamentação do trabalho, mas – quando refletido a partir dos processos incidentes sobre a educação – uma ideologia que visa formatar as relações sociais e de trabalho a um mundo da intermitência e da precarização do trabalho (ANTUNES, 2018).

Em suma, mesmo diante da aparente imponência do Leviatã do capital (MÉSZAROS, 2021) em determinar os formatos curriculares, a partir das influências ideológicas propagadas pelas *think tanks*, pelos organismos multilaterais e pelas Fundações, como vimos a partir do Novo Ensino Médio, deve-se atentar para as contradições autodestrutivas afloradas no âmbito do próprio capitalismo contemporâneo que, parafraseando Marx (2013), continua produzindo as condições materiais de sua própria superação e os seus próprios coveiros. Resta saber se saberemos aproveitar estrategicamente tais fissuras e, a partir de lutas concretas, conduzirmos as relações para um estado de igualdade substantiva e de emancipação.

Referências:

ANTUNES, R. Capitalismo de Plataforma e a Desantropomorfização do trabalho. In: GROHMANN, R. (Org.) **Os laboratórios do trabalho Digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021. Pp- 33-38.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, R.(Org.) **Uberização, Trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. pp-11-22.

ALVES GARRIDO, F. J.; SOARES DOS SANTOS, M. R. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinar: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 72–89, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43767. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminar/article/view/43767>. Acesso em: 1 out. 2022.

BORÓN, A. **O feiticeiro da tribo: a farsa de Mario Vargas Llosa e do neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Autonomia literária, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02/03/2022.

- BRASIL. Governo da Paraíba. Secretaria de Educação A expansão da educação profissional - Método ECIT: práticas inovadoras para a educação profissional pública de nível médio. - v. 1. - João Pessoa: A União, 2021. Coletânea (Articulação Curricular e Projetos Empreendedores: inovações educacionais na rede pública estadual da Paraíba). 100 p.: il.
- BRASIL. Governo da Paraíba. Secretaria de Educação II Disciplinas empreendedoras: metodologias para uma aprendizagem integral e cidadã. - v. 2. - João Pessoa: A União, 2021. Coletânea (Articulação Curricular e Projetos Empreendedores: inovações educacionais na rede pública estadual da Paraíba).
- BRASIL. Governo da Paraíba. Secretaria de Educação III Currículos por competências e habilidades: caminhos para a integração entre a formação básica e a educação profissional e técnica. - v. 3. - João Pessoa: A União, 2021. Coletânea (Articulação Curricular e Projetos Empreendedores: inovações educacionais na rede pública estadual da Paraíba).
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 02/03/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conselho Nacional de Educação: Brasília, 11 de maio de 2018. Disponível em : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02/03/2022.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma gerencial do Estado de 1995**. In: RAP. Rio de Janeiro 34(4):7-26, Jul./Ago. 2000.
- BRETTAS, T. **Capitalismo Dependente, Neoliberalismo e Financeirização das Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.
- BRETTAS, T. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 53–76, 2017. DOI: 10.22422/2238-1856.2017v17n34p53-76. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17702>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- BRETTAS, T. As bolsas, o crédito e os fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil. **Germinar: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 7–18, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i3.36402. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminar/article/view/36402>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- COELHO, A. Estado ampliado, política apequenada. In: MATTOS, M. B. (Org.) **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. Pp-145-175.
- CATINI, C. de R. A educação bancária, & com um Itaú de vantagens. **Germinar: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43748. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminar/article/view/43748>. Acesso em: 30 set. 2022.
- DARDOT, P. LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FONSECA, A. D., & IMBIRIBA Sousa Colares, M. L. Privatização da educação: uma proposta de reflexão para além do capital. **Germinar: marxismo e educação em debate**, v.14, n.2, p. 528–544, 2022. <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.45683>
- FRANÇA, D. P. I. Um espectro do golpe ronda novamente o Brasil: o golpe aos direitos. In: Revista Pegada: Dossiê trabalho, crise e golpe no Brasil – vol. 17 n.1. Julho/2016. pp.344-362. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/4493/3450>>. Acesso em 22 de março de 2022.
- FRANÇA, D. P. I. F. Crise estrutural e societária: precarização do trabalho em tempos de “bolsonarismo pandêmico”. In: **Revista Pegada** – vol. 21, n.3. 215 Setembro-Dezembro/2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7811/> pdf Acesso: 13-01-2022.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- GRAMSCI, A. **Homens ou Máquinas? Escritos de 1916 a 1920**. São Paulo: Boitempo, 2021.

- GROHMANN, R. **Os laboratórios do trabalho Digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyné, 2020.
- HIRSCH, J. **Teoria Materialista do Estado. Processos de transformação do sistema capitalista de Estados**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
- HARVEY, D. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.
- HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo:
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- HOLLOWAY, J. **La rosa roja de Nissan y otros escritos**. La Paz: Textos rebeldes, 2009.
- ITAÚ. Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho / Itaú Educação e Trabalho. – São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2020.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: o marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MATTOS, M. B. Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo. In: MATTOS, M. B. (Org.) **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. Pp-11-32.
- MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 30 set. 2022.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MASCARO, A. L. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MELIM, J. I.; MORAES, L. de C. G. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 198–225, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43547. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43547>. Acesso em: 1 out. 2022.
- MÉSZÁROS, I. **A Crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A Montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do Leviatã: Crítica do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- PARAÍBA. Normativa 410/2021 - Novo Ensino Médio (CEE-PB). Disponível em: <http://cee.pb.gov.br/resolucoes/resolucoes-normativas/> Acesso em 02/03/2022.
- PARAÍBA. Proposta Curricular da Paraíba para o Ensino Médio. SEECT: Paraíba, 2021. Disponível em: [Paraíba Educa - Propostas Curriculares da Paraíba \(see.pb.gov.br\)](http://see.pb.gov.br). Acessado em: 02/03/2022.
- PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- PREVITALI, F. S; FANGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R.(Org.) **Uberização, Trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo:Boitempo, 2020. pp-218-235.

SAVIANI, D. MODO DE PRODUÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **Germinar: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 110–116, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v1i1.9844. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>. Acesso em: 30 set. 2022.

Notas

¹ Doutor em Geografia pela Unesp-Presidente Prudente. Pós-doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba. Professor de geografia na Educação Básica da Paraíba. Professor substituto no curso de Geografia do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pesquisador do Centro de Estudos em Geografia do Trabalho-CEGeT/Unesp-PP-SP - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7480105368503406. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5870832845388465>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6513-7890>. E-mail: diego.franca@professor.pb.gov.br.

² MEC perde verba para reformas e Enem após bloqueio de R\$ 1 bilhão | Educação | iG

³ Ver: Governo corta mais R\$ 6,7 bilhões do Orçamento 2022 | Jornal Nacional | G1 (globo.com);

⁴ UEPB divulga seleção para Tutores de Cursos EAD de Licenciatura | PEBSP (ampproject.org)

⁵ Professores de faculdades privadas: categoria em extinção? (diplomatique.org.br)

⁶ Ver a este respeito Marques e Vargas (2022), que analisam o papel das *think tanks* no Brasil e na Educação. Disponível em: [Os think tanks liberais no Brasil e a educação \(diplomatique.org.br\)](https://diplomatique.org.br/Os-think-tanks-liberais-no-Brasil-e-a-educacao).

⁷ Mesmo fugindo um pouco da preocupação central do presente texto, ressalta-se, contudo, o impasse atual (no momento que escrevo) provocado pela suspensão temporária do NEM pelo governo Lula. De proporções ainda imprevistas, tendo em vista os impactos que a implementação do NEM tem causado no Brasil, o NEM só evidencia o caráter de organização de longo prazo das classes dominantes nos interstícios das instituições brasileiras, com vistas a propagar os valores hegemônicos por meio de contrarreformas impopulares. Mesmo que não seja revogado efetivamente, o NEM traz para a ordem dia os conflitos de classe que permeiam a educação, confrontando as propostas neoliberais do mercado com a urgência de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Ver matéria: [MEC suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2023/08/16/16-08-2023-mec-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio)

Recebido em: 1º de out. 2022

Aprovado em: 20 de jun. 2023