

**CULTURA E TRABALHO NO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): O CANTO DA SEREIA
SOB NOVAS IDEIAS E NOVOS VALORES**

**CULTURA Y TRABAJO EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA (NES): LA CANCIÓN
DE LA SIRENA BAJO NUEVAS IDEAS Y NUEVOS VALORES**

**CULTURE AND WORK IN THE NEW HIGH SCHOOL (NHS): THE MERMAID'S SONG
UNDER NEW IDEAS AND NEW VALUES**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.58234>

Matheus Felisberto Costa¹

Rafael Rodrigo Mueller²

Resumo: Analisamos a relação entre cultura e trabalho no Novo Ensino Médio (NEM). Demonstramos o papel dos aparelhos privados de hegemonia na formulação, indução e implementação do projeto de sociedade, humanidade e educação substanciada, de forma direta ou indireta, no NEM e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma visão de mundo que busca a assimilação dos preceitos sociais hegemônicos e que, no distanciamento dos conhecimentos historicamente produzidos e na reprodução como caráter geral e universal dos elementos do senso comum, busca constituir sujeitos flexíveis às demandas do capital em sua forma atual. As novas ideias e os novos valores mobilizados pelo NEM buscam subsumir a juventude brasileira à naturalização de seu papel de reprodução social na sociedade de classes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Contrarreforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Cultura. Trabalho.

Resumen: Analizamos la relación entre cultura y trabajo en la Nueva Educación Secundaria (NEM). Demostramos el papel de los aparatos privados de hegemonía en la formulación, inducción e implementación del proyecto de sociedad, humanidad y educación sustentado, directa o indirectamente, en la NEM y la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Es una cosmovisión que busca la asimilación de preceptos sociales hegemónicos y que, al distanciarse del conocimiento históricamente producido y en la reproducción como carácter general y universal de los elementos del sentido común, busca constituir sujetos flexibles a las demandas del capital en su forma actual. Las nuevas ideas y nuevos valores movilizados por el NEM buscan subsumir a la juventud brasileña en la naturalización de su papel de reproducción social en la sociedad de clases.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Contrarreforma de la Educación Secundaria. Base Curricular Nacional Común. Cultura. Trabajar.

Abstract: We analyze the relationship between culture and work in the New Secondary Education (NEM). We demonstrate the role of private apparatuses of hegemony in the formulation, induction and implementation of the project of society, humanity and education substantiated, directly or indirectly, in the NEM and the National Common Curricular Base (BNCC). It is a worldview that seeks the assimilation of hegemonic societal precepts and that, in distancing itself from historically produced knowledge and in the reproduction as a general and universal character of the elements of common sense, seeks to constitute flexible subjects to the demands of capital in its form current. The new ideas and new values mobilized by the NEM seek to subsume Brazilian youth into the naturalization of their role of social reproduction in class society.

Keywords: New High School. Secondary Education Counter-reform. Common National Curriculum Base. Culture. Work.

Introdução

Inicialmente, pontuamos que as políticas educacionais são resultado das tensões, disputas e narrativas que ocorrem no âmbito da sociedade e do Estado. Dessa forma, compreendemos que elas são atravessadas pelos interesses de classe (Evangelista; Shiroma, 2019) e que é necessário confrontar a concepção messiânica de que a educação é capaz de resolver a totalidade dos problemas resultantes das relações historicamente produzidas.

Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (Mészáros, 2005, p. 26).

As políticas educacionais – compensatórias ou não – representam, de forma velada ou expressa, os preceitos sociais do projeto societal hegemônico, considerando que a educação tem um papel central de mediação na processualidade de reprodução da ordem social burguesa (Evangelista; Shiroma, 2019). Ainda, as reformas educacionais, por mais avançadas que possam parecer, buscam eliminar pontuais desigualdades produzidas dentro da sociabilidade capitalista, sem efetivamente promover uma tensão social que leve a superação das próprias relações que a geram (Mészáros, 2005).

Tendo isso em vista, objetiva-se com esse texto analisar as categorias cultura e trabalho no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM). Na primeira seção realiza-se uma análise acerca do contexto de elaboração e implementação da contrarreforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Identifica-se as motivações oficiais que justificam tais políticas educacionais, a atuação dos aparelhos privados de hegemonia em sua formulação, a forma e o conteúdo de tais contrarreformas, bem como sua finalidade.

Na segunda seção delineamos a compreensão das categorias trabalho e cultura sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Apontamos as implicações teóricas e práticas da perspectiva formativa do NEM para a juventude brasileira. Sintetizamos ainda as determinações atuais do mundo do trabalho e o papel do Brasil e da classe trabalhadora brasileira nesse processo. Finalmente, desvelamos as novas ideias que se apresentam com um verniz de vontade geral e como uma espécie de caminho comum, contribuindo essencialmente para a formação subjetiva e individual de novos valores que preservem e reproduzam as relações sociais capitalistas.

Decifrando a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC

Em 22 de setembro de 2016, com o desfecho do golpe jurídico-parlamentar-midiático que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer anuncia uma drástica reforma no Ensino Médio brasileiro. Sob a narrativa da falta de conexão da escola com a realidade dos estudantes, do número excessivo de disciplinas no currículo escolar, da alta taxa de evasão e, ainda, amparada nas determinações do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – sobretudo nos quadro pilares do relatório de Jacques Delors – para a educação (Câmara dos Deputados,

2016), a contrarreforma do Ensino Médio foi editada por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/16 (Brasil, 2016).

Desde o princípio da edição da MP nº 746/16 difusos segmentos do campo progressista – como sindicatos, associações, partidos políticos, movimentos sociais – realizaram diversas denúncias sobre o processo antidemocrático e antipedagógico da formulação de tal mudança. Sem um amplo debate com professores, estudantes, universidades e especialistas da área educacional, a contrarreforma enfrentou resistências imediatas. Durante meses, estudantes secundaristas e universitários ocuparam escolas e universidades em diversos Estados brasileiros, reivindicando a revogação das contrarreformas orquestradas pelo governo Temer: do Ensino Médio; e do congelamento dos gastos públicos por vinte anos. Simultaneamente, inúmeras entidades denunciaram o caráter instrumental e precário proposto pela contrarreforma.

Nesse processo, avançava construção do consenso³ sobre a necessidade da contrarreforma do Ensino Médio. Nos setores hegemônicos, as frentes social-liberal e liberal ultraconservadora⁴ (Lamosa, 2020) se articulavam em torno de um projeto comum: induzir, elaborar e implementar um conjunto organizado de políticas educacionais que atendam às novas determinações do metabolismo social do capital em sua forma atual. Contrarreformas essas que garantissem a manutenção da hegemonia da ideologia burguesa. Em fevereiro de 2017, após a aprovação do Congresso Nacional, a MP 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), estabelecendo o prazo de até cinco anos para a sua implementação.

Nesse sentido, embora a contrarreforma do Ensino Médio tenha instituído a ampliação da carga horária anual, o que se verifica é a redução dos tempos (até a exclusão) destinados às disciplinas “típicas” do Ensino Médio. Mesmo com a insistência oficial de que havia muitas disciplinas na antiga proposta, o que ocorreu foi a inclusão de novas disciplinas, aumentando ainda mais o número de componentes curriculares. Projeto de vida, empreendedorismo, educação financeira, itinerários formativos (trilhas de conhecimento), são exemplos de disciplinas que passaram a compor a estrutura do Novo Ensino Médio (NEM).

De acordo com Motta e Frigotto (2017), a contrarreforma não considera as complexidades das escolas públicas e, dessa forma, penaliza a maioria dos jovens brasileiros – matriculados no ensino público – precarizando sua formação e os induzindo à naturalização do movimento predatório das relações entre capital e trabalho. Assim, oculta-se, mais uma vez, as profundas contradições experienciadas na realidade social, distanciando do horizonte o movimento catártico que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade podem possibilitar no processo de tomada de consciência, para se romper com as aparências e desvendar a essência das relações sociais.

[...] eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (Mészáros, 2005, p. 44).

Paralelamente a aprovação da contrarreforma, ocorre um movimento de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Desde o início, em 2015, a formulação da BNCC contou com forte presença dos aparelhos privados de hegemonia⁵. O Movimento Pela Base, constituído, entre outras instituições, pelo

Todos Pela Educação (TPE), Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foi um grande fiador da nova base comum. O movimento reúne diversos intelectuais orgânicos do capital: Rossieli Soares da Silva, ex-secretário de Educação Básica e ex-ministro do Ministério da Educação (MEC); Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do MEC; Guiomar Namó de Melo, membro do Conselho Nacional de Educação e ex-consultora do Banco Mundial; Mozart Neves Ramos, professor aposentado Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ex-presidente do CONSED e atual diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna (Pereira; Evangelista, 2019).

A articulação entre os aparelhos privados de hegemonia e o setor público, representa uma “união pessoal [desses grupos] com o Estado” (Andrade; Neves; Piccinini, 2017 *apud* Neves; Piccinini, 2018, p. 186). É o *modus operandi* para se consolidar os interesses da classe dirigente nas políticas educacionais, induzindo no nível da aparência que esses interesses caracterizam as necessidades e vontades gerais.

A terceira versão da BNCC, homologada em 2018 e elaborada no contexto pós-golpe jurídico-parlamentar-midiático, incorporou, de forma ainda mais incisiva, as demandas das frentes de reformadores da educação. O documento foi organizado pelos princípios das competências socioemocionais e das habilidades – questões centrais nas grandes políticas educacionais nacionais e internacionais das últimas duas décadas – colocando em segundo plano a centralidade dos conhecimentos historicamente produzidos.

Mueller e Cechinel (2020) identificam que desde 2014 diversos eventos e documentos foram organizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com o MEC, tratando sobre quais seriam as “necessidades” da educação brasileira e a importância de conceitos-chave presentes no documento da BNCC como competências socioemocionais e habilidades. A partir de 2016, no contexto da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC, as competências socioemocionais tornam-se princípios centrais nas políticas educacionais, traduzindo-se em políticas curriculares, elaboração de materiais didáticos, cursos e até mesmo na formação de professores. De acordo com os autores:

O estreitamento desta relação dá-se a partir das proposições feitas pelo IAS em consonância com as deliberações da OCDE em termos de ações voltadas à educação brasileira referentes a incorporação, em toda sua estrutura, de competências socioemocionais necessárias para enfrentar os desafios do século XXI. (Mueller; Cechinel, 2020, p. 3)

À guisa disso, a BNCC, localizada na esteira de continuidade das políticas educacionais das últimas décadas, é elaborada tendo por base também os princípios da *accountability*. De acordo com Shiroma e Evangelista (2011), o termo é de origem da Língua Inglesa e está associado à responsabilização. A *accountability* é um elemento central da Nova Gestão Pública⁶ sendo o modo pelo qual os sujeitos são avaliados de forma permanente por seus resultados. Na situação do campo educacional e do ‘chão’ da escola, trata-se de avaliar, com os estudantes, o nível de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e, com os professores, a capacidade de ensinar e de articular as necessidades sociometabólicas atuais do capital.

Sob a condução dos preceitos da *accountability*, as baixas colocações da educação brasileira em rankings de avaliações em larga escala como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), foram um

elemento basilar para os reformadores. Ainda sob a influência internacional, é mister mencionar que os aparelhos privados de hegemonia se inspiraram para a construção da BNCC em modelos curriculares centralizados como os existentes em países como Reino Unido e Austrália (Corrêa; Morgado, 2018).

Em suma, a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC são partes constitutivas de um mesmo projeto mais amplo e contraditório de sociedade e de política educacional. Trata-se de uma educação voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e de habilidades cognitivas que se traduzem em formas mais adequadas dos sujeitos se ajustarem as determinações sócio-históricas do capital em sua fase atual. Em outros termos, sujeitos neoliberais em ação, mediados pela necessidade empreendedora de serem responsáveis integralmente por seu sucesso ou fracasso.

Cultura e trabalho no Novo Ensino Médio

Compreendemos, *lato sensu*, por trabalho, o processo dialético realizado pelo homem com a natureza. O homem, por meio do intercâmbio sociometabólico altera a natureza, ao passo que, a natureza, ao ser modificada, também altera a existência histórica humana (Marx, 2017). Nesse sentido, entendemos a importância relacional entre mão, cérebro e linguagem, que possibilitaram historicamente a execução de milhares de operações mais complexas e, entre elas, aquelas relacionadas ao trabalho (Engels, 1990).

No contexto de uma sociedade de classes, como na forma social do capital, o que sintetiza as relações de trabalho é a compra e a venda da força de trabalho. A classe trabalhadora, sem deter os meios de produção, é necessariamente subsumida a relação de expropriação de sua força de trabalho. Nas palavras de Marx (2017, p. 255):

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe. Desse modo, este último se torna actu [em ato] aquilo que antes ele era apenas potentia [em potência], a saber, força de trabalho em ação, trabalhador.

Marx (2011) adverte que em toda forma social há a produção de bens que servem para a manutenção da existência da vida material. Todavia, na sociedade burguesa a apropriação da riqueza socialmente produzida ocorre, principalmente, por meio da propriedade privada. E esses elementos são necessários para compreender a gênese do trabalho na sociedade capitalista: o trabalho enquanto ato de produção/reprodução da vida material, enquanto fonte de riqueza social que, todavia, é expropriado por meio da *mais-valia*⁷.

No que tange a cultura, entendemos como uma produção essencialmente humana e que é elaborada, incorporada e transformada pelos indivíduos em suas relações sociais. A cultura, sendo um traço distintivo da humanidade, é constituída por um movimento entre o particular, o singular e o universal. Assim como Marx (2011), ao analisar as relações de produção capitalista, definiu a processualidade do capital como um movimento entre o universal – produção em geral, o particular – distribuição e troca, e o singular – como o acesso ao consumo; a cultura também tem um caráter universal – como elemento geral e incorporado por todos os indivíduos, particular – como sendo um traço mais específico das relações sociais mais imediatas

e regionais/locais, e singular – o sujeito que, em seus traços individuais, ressignifica elementos da cultura universal e da cultura particular, produzindo neles novas determinações sobre eles.

Em concordância ao excerto acima, retomamos a concepção de Williams sobre a cultura enquanto um traço humano e de produção coletiva (1958, p. 1): “a cultura é de todos”, pois “toda sociedade humana tem sua própria forma, seus propósitos, seus significados”. Para Williams (1958), a cultura guarda dois caracteres: um de direção comum; e, outro, de descobertas. A direção comum representa os significados comuns os quais são de conhecimento geral, ou seja, pelos quais a cultura forma, de modo genérico, os sujeitos. Por outro lado, a cultura também é um movimento individual de descobertas e criações, é um sistema de “[...] significados individuais” (1958, p. 2).

Demarcadas as categorias de trabalho e cultura, passemos a análise da relação dessas categorias com o Novo Ensino Médio (NEM). Percebe-se desde o princípio da MP 746/16 a insistência em adequar o Ensino Médio brasileiro as novas determinações do mundo do trabalho. O discurso oficial e que também é emanado pelos aparelhos privados de hegemonia buscam convencer, por meio da formulação do consenso, de que a “antiga” forma de Ensino Médio já não atende mais as demandas do trabalho em um contexto informacional e de capitalismo planetarizado. Mas afinal, que mundo do trabalho é esse?

A morfologia do mundo do trabalho atual tem sua origem no período pós-1960. A crise do *Welfare State*, ancorada na ampliação da dívida pública dos Estados nacionais – sobretudo dos países centrais do capitalismo, a estagnação da taxa de lucro do capital e os novos processos informacionais, levaram a ascensão de uma nova etapa de acumulação do capital – chamada de acumulação flexível (Harvey, 2008). Nesse contexto, verifica-se o advento de novas tecnologias da informação e comunicação, com novos padrões produtivos mediados por recursos digitais e informacionais – microeletrônica e robótica – além da automatização da maquinaria (Harvey, 2008). Nas relações entre capital e trabalho, o que ocorre é a desindustrialização dos países, com a redução de empregos no setor industrial, enquanto tem-se a ampliação no setor de serviços. Além disso, com a retração do poder de disputa dos sindicatos, expande-se as contratações mais precárias como as terceirizadas, temporárias, intermitentes etc. Vislumbra-se também a ampliação do trabalho sem quaisquer direitos.

No cenário internacional, o Brasil insere-se na condição de economia dependente e periférica. Uma economia de commodities, que depende fundamentalmente de investimentos de capital e tecnologia dos países centrais do sistema. Para Marini (2012), o que caracteriza a condição de dependência das economias latino-americanas é, além da necessidade do capital estrangeiro e da dependência de importações de produtos de alto valor agregado, a superexploração da força de trabalho⁸.

O Brasil insere-se nas novas determinações da acumulação flexível de forma tardia. O país passa a partir dos anos 1990 por uma agenda drástica de reformas neoliberais sem ter realizado uma adesão concreta aos processos informacionais, trabalhistas e produtivos da acumulação flexível, ou seja, sem ter experimentado de forma coesa o novo padrão de reprodução do capital (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Tendo isso em vista, o Novo Ensino Médio busca adequar a escola a essas determinações do mundo do trabalho. Trata-se da formação da juventude brasileira para os processos produtivos flexível, com uma

classe trabalhadora flexível, adaptativa e que naturaliza as intempéries da sociabilidade capitalista. Somados ao Novo Ensino Médio, tem-se ainda a contrarreforma trabalhista de 2017, a aprovação da terceirização irrestrita e o congelamento dos gastos públicos por 20 anos. Todas contrarreformas que potencializam a precarização das condições de trabalho e existência da classe trabalhadora, à medida que atendem as necessidades do grande capital.

Ao adotar disciplinas como, por exemplo, Projeto de Vida, o currículo escolar cumpre papel basilar na formação da classe trabalhadora para a massificação do individualismo. Cabe ressaltar o que Marx (2011), já no século XIX, identifica em relação à sociabilidade burguesa: o indivíduo não se orienta mais pela história e pela processualidade do movimento de transformação social; mas sim pela singularidade do individualismo, de forma isolada. Refere-se a uma concepção de formação que coloca o eu a frente da coletividade.

Ao distanciar-se da compreensão da essência das relações mais profundas da sociedade de classes – colocando um verniz sobre as contradições – se reproduz ideias, valores, ideologias, o senso comum, como se eles fossem a síntese da vontade geral (Osorio, 2013). Relembremos o par dialético de duas categorias essenciais do materialismo histórico: aparência e essência:

O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é mundo real, embora tenha a "consistência" e a "validade" do mundo real: é "o mundo da aparência" (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas (Kosik, 1976, p. 19).

A falsa ideia de liberdade e de igualdade entre todos os sujeitos repousa na possibilidade de se empreender, de ser um empreendedor. No NEM, projeta-se a formação de um trabalhador empreendedor, um trabalhador que não se entende como tal. Esse suposto novo trabalhador em formação precisa constituir uma subjetividade condizente com as desigualdades sociais, compreendendo-as como condições naturais da sociedade. É preciso naturalizar o desemprego estrutural, a precariedade dos salários, das condições de trabalho e de existência, a perda de direitos, a necessidade de estar disponível em qualquer momento. É preciso garantir a adesão da classe trabalhadora ao projeto societal hegemônico, aceitando e cumprindo com seu papel historicamente produzido pelas relações sociais capitalistas (Mészáros, 2005).

Em uma conjuntura onde cerca de 32,4 milhões de brasileiros (Carvalho, 2021) realizam alguma forma de trabalho por meio de plataformas digitais, a assimilação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao NEM – inclusive com parte da carga horária do curso sendo ministrada por intermédio da educação à distância – representa um princípio formativo da aceitação ativa do processo de espoliação da classe trabalhadora.

Como o relógio no passado cumpriu com a finalidade “educativa” de modificar os hábitos e costumes da classe trabalhadora (THOMPSON, 1998), incorporando na cultura geral a compreensão acerca do tempo e sua destinação sobretudo ao trabalho, as novas TICs têm sido utilizadas, na sociabilidade do capital, não como possibilidade de realização das potencialidades humanas, mas como instrumento de maximização da alienação e da precarização do trabalho e da própria existência da classe explorada.

Ao enfatizar não mais os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sim conceitos como competências socioemocionais e habilidades, o NEM procura constituir sujeitos autogerenciados, fundados em subjetividades flexíveis, trabalhadores polivalentes, imbuídos na experiência sensível do imediato (Kuenzer, 2016).

Em síntese, o que se verifica no NEM é a introjeção de novas ideias para a educação que representam o velho travestido de novo. Nesse sentido, não se trata de uma novidade, mas sim de uma mudança para a permanência, de uma formação que garanta a manutenção da hegemonia burguesa correspondente as necessidades atuais de sociabilidade, certificando a permanência da ordem social do capital e, conseqüentemente, de sua dominação de classe. Para isso, são necessários novos valores, que efetivem uma “consciência autônoma das classes subalternas” (Martins; Neves, 2021, p. 204), um agir, pensar e sentir que sirva como instrumento de reprodução e legitimação das relações sociais vigentes.

Considerações finais

Buscamos esclarecer, de forma geral, questões que envolvem a problemática das categorias trabalho e cultura no Novo Ensino Médio. Trata-se de uma discussão complexa e da qual não é possível esgotar. Nesse sentido, entendemos que diante do NEM, o trabalho e a cultura – enquanto características essencialmente humanas – são subsumidas pelas políticas educacionais e, com isso, pelas relações de produção dominantes.

O NEM é resultado da contrarreforma do Ensino Médio instituída pelo governo de Michel Temer e faz coro com o conjunto de contrarreformas neoliberais viabilizadas nos últimos sete anos no Brasil. Como analisou Lamosa (2020), ela é, assim como a BNCC, resultado da atuação incessante dos reformadores da educação – as frentes social-liberal e liberal conservadora – na elaboração, indução e implementação das políticas educacionais brasileiras e que buscam consolidar no âmbito do Estado um projeto amplo, orgânico, e estruturado de sociedade, humanidade e educação, que sirva aos interesses sociais hegemônicos.

Com o NEM, os reformadores buscam adequar a escola as novas determinações do mundo do trabalho emanadas sob o contexto da acumulação flexível. Com um verniz de modernização, acaba-se com a priorização do acesso e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, e enfatiza-se no desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades. A contrapelo da elaboração teórica mais elevada com base nos conhecimentos científicos do mundo físico, social, cultura e natural, promove-se com o NEM uma massificação do senso comum e dos elementos de naturalização das contradições da cultura geral.

Em suma, com uma conjuntura marcada pela flexibilização e pela precarização das condições de trabalho, é necessário a constituição de um novo tipo de ser humano. Um sujeito que é autogestor de si e com uma subjetividade flexível (Kuenzer, 2016), que atenda prontamente as necessidades do mundo do trabalho atual. Um sujeito que, na consumação de suas relações sociais, não consiga desnudar as contradições da sociabilidade burguesa.

Por fim, trata-se, no NEM, de novas ideias que, contudo, carregam velhos significados. E com isso, os novos valores – aqui entendidos como elementos da subjetividade singular – são aqueles mobilizados para a assimilação da reprodução dos papéis historicamente determinados.

Referências:

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília/DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/MPv/mpv746.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Sumário Executivo de Medida Provisória. Medida Provisória nº 746, de 2016**. José Edmar de Queiroz (consultor legislativo). Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CARVALHO, Maria Alice de. 32,4 milhões de brasileiros utilizam aplicativos como fonte de renda. **Universidade à Esquerda**, 13/04/21. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/324-milhoes-de-brasileiros-utilizam-aplicativos-como-fonte-de-renda/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CORRÊA, Adriana. MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Tensões e desafios. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**. Braga e Paredes de Coura: Portugal. UDESC, UMinho e UFPA, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1990.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo. *In*: CÊA, Geórgia. RUMMERT, Sônia Maria. GONÇALVES, Leonardo (orgs.). **Trabalho e Educação: Interloquções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED-SUL**, Curitiba/PR, UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia da escola sem partido. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020, p. 11-22.

MARINI, Ruy Mauro. O ciclo do capital na economia dependente. *In*: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias (orgs.). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo, 2012.

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

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital – crítica da economia política (vol. 1):** o processo de produção do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/ 2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdp>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MUELLER, Rafael Rodrigo. CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>. Acesso em: 18 nov. 2023.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das. PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminar/article/view/26008>. Acesso em: 22 nov. 2023.

OSORIO, Jaime. Fundamentos da superexploração. In: FILHO, Niemeyer Almeida (org.).

Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: IPEA, 2013, p. 49-70.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664/18804>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes comuns:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. Crítica e Sociedade: **Revista de Cultura Política**, Uberlândia, v. 6, n. 1, nov. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341/19166>. Acesso em: 23 nov. 2023.

WILLIAMS, Raymond. **A cultura é de todos.** Tradução de Maria Elisa Cevasco. 1958.

Notas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista UNIEDU. Professor efetivo de Sociologia na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Pesquisador do Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC) e do Núcleo de Estudos sobre Formação Humana (FORMA/UNESC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1287632332284847>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1822-5641>. E-mail: fcostamatheus@gmail.com.

² Doutor em Educação (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do Núcleo de Estudos

sobre Formação (FORMA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6298676679523246>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6637-2948>. E-mail: rrmueller@gmail.com.

³ Para Gramsci (1995), consenso e hegemonia constituem partes de uma processualidade inseparável. O consenso representa um elemento central do pensamento genérico de uma época e que se materializa por meio da adesão popular. Nesse sentido, a hegemonia necessita construir consensos para sua reprodução e perpetuação.

⁴ De acordo com Lamosa (2020), a frente social-liberal é aquela que agrupa setores do grande capital, como banqueiros, industriais e agroindustriais. Essa frente tem demarcado a agenda educacional dos últimos quinze anos. Enquanto a frente liberal ultraconservadora é aquela que reúne os militares, a lumpemburguesia, empresários do setor de serviços e os reacionários religiosos.

⁵ “Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos”. “[...] Todos, porém, são formas organizativas que remetem às formas da produção econômica (a infraestrutura) e política (ao Estado), embora sua atuação seja eminentemente de cunho cultural”. (FONTES, 2010, p. 133-134).

⁶ A Nova Gestão Pública é um movimento que ocorre em conjunto ao regime de acumulação flexível e de adoção das políticas neoliberais. Para Venco (2016), essa nova forma de governança do setor público representa uma incorporação de processos e técnicas gerenciais do setor privado, estando fortemente relacionada à tríade: responsabilização; eficiência; e, eficácia.

⁷ A lição que Marx (2017) estabelece no volume I da obra *O capital* é de que a jornada de trabalho é dividida em duas partes: o trabalho necessário e o mais-trabalho. Em um exercício de tradutibilidade, colocamos aqui como o trabalho socialmente necessário ou seja, o tempo de trabalho para custear o próprio salário do trabalhador, encargos e custos da produção, e a mais-valia. A mais-valia constitui o excedente do trabalho; o trabalho não pago. A mais-valia pode ocorrer de duas formas: a absoluta, que é caracterizada, entre outros fatores, pela ampliação da jornada de trabalho; e a relativa, que está relacionada sobretudo com o aumento da produtividade.

⁸ De acordo com Marini (2012), no contexto latino-americano, a força de trabalho é superexplorada, sendo remunerada em patamares abaixo de seu valor. Essa condição é ainda mais vertiginosa quando se considera o aumento extraordinário da intensificação do trabalho e da produtividade que a classe trabalhadora latino-americano vem vivenciando.

Recebido em: 2 de dez. 2023

Aprovado em: 6 de dez. 2024