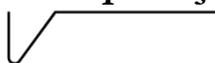


O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações



Débora Cristina Goulart¹
Rodolfo Soares Moimaz²

Resumo

Este artigo faz uma análise do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM). Para tal, realizamos uma breve retomada histórica e bibliográfica sobre as articulações entre setores público e privado na formulação das políticas educacionais em escala nacional e regional, mostrando que o CPEM é parte de um processo amplo e complexo. A partir do levantamento de documentos oficiais, são apresentadas as características do currículo, desde sua proposição pedagógica até o lugar central dos agentes privados na oferta desta etapa da escolarização. Assim, o CPEM expressa os acordos entre agentes que formulam as políticas públicas de educação no país com organismos multilaterais, a fim de submeter a formação da juventude trabalhadora a interesses empresariais.

Palavras-chave: Currículo Paulista, Reforma do Ensino Médio, Educação, agentes privados, Neoliberalismo.

Abstract

This article analyzes the Curriculum Paulista Stage High School (CPEM). To reach this goal we made a brief historical and bibliographic review of the articulations between the public and private sectors, the formulation of educational policies on a national and regional scale, showing that the CPEM is part of a broad and complex process. From the survey of official documents, the characteristics of the curriculum are presented, from its pedagogical proposition to the central place of private agents in offering this stage of schooling. Thus, the CPEM expresses the agreements between agents that formulate public education policies in the country with multilateral organizations, in order to submit the training of working youth to business interests.

Keywords: Paulista Curriculum, High School Reform, Education, private agents, Neoliberalism.

¹ Professora do Departamento de Ciências Sociais (UNIFESP), do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIFESP). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE) e Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Classes e Conflitos Sociais (GEPECSO) e da Rede Escola Pública e Universidade (REPU). E-mail: debora.goulart@unifesp.br

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: moimaz@gmail.com.

Introdução

No dia 29 de julho de 2020, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo aprovou, durante a pandemia de Covid-19, o documento que estabelece as normas do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), tornando os paulistas os pioneiros na aplicação das mudanças estabelecidas pela Lei do Novo Ensino Médio - Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), sancionada em fevereiro de 2017, sob a presidência de Michel Temer. Este currículo (SEDUC, 2020) é resultado de um longo processo de articulação e intensificação da ação das fundações e institutos na definição e implementação das políticas educacionais.

Pretendemos neste texto analisar o CPEM como parte de uma construção histórica, que envolve agentes privados na educação brasileira que coadunam com princípios de organismos multilaterais para a implementação da política educacional brasileira, de forma a submeter a educação pública a interesses empresariais. Dessa forma, antes de se discutir especificamente o documento do novo currículo paulista, é importante realizar uma breve contextualização do debate.

1. Política empresarial para a educação pública: processo e histórico do CPEM

O aprofundamento das parcerias entre o poder público e o setor privado pode ser retomado desde a Reforma do Aparelho de Estado nos anos 1990, quando as entidades privadas lançam mão de ações “filantrópicas”, intervindo em diversas áreas do bem público, inclusive na educação. Desde então, distintas formulações foram realizadas, em âmbito nacional e internacional, a fim de reelaborar as diretrizes norteadoras da participação dos grupos privados na oferta de serviços públicos que, até então, eram compreendidos como exclusivos ao Estado. Nesse movimento, o setor privado e seus agentes vão, progressivamente, sendo incorporados às instituições públicas, passando a atuar a partir de dentro do Estado, não mais como elementos externos (ROBERTSON, 2012)³.

³ Robertson (2012) destaca, nesse sentido, documentos como o *Relatório Estratégia para o Setor Educacional* (1999); o *The role and impact of public-private partnerships in education* (2009); e o *Relatório Estratégia 2020 para a Educação* (2010); todos produzidos pelo Banco Mundial e parceiros.

No caso paulista, refletindo acerca do CPEM, um dos momentos-chave desse processo é o Programa Educação - Compromisso de São Paulo (PECSP), lançado em 2011, resultado da parceria entre Secretaria da Educação (Seduc-SP) e Associação Parceiros da Educação⁴ (que se ramifica em diversas Organizações Não- Governamentais - ONGs -, fundações e institutos empresariais). Os objetivos anunciados do PECSP são a melhoria da qualidade da educação por meio da avaliação de larga escala – comparáveis internacionalmente, e que seriam atingidos com o reordenamento das relações escolares e aprimoramento da gestão escolar, voltada à gestão empresarial; acompanhamento do currículo e da aprendizagem; e melhor atratividade profissional do magistério⁵.

Autores afirmam que o PECSP expressa um movimento de heterarquização, em “um processo de deshierarquização do Estado, pelo qual este busca reiterar (ou restaurar) seu controle social por meio de novas formas de governo, viabilizadas, sobretudo, por parcerias público-privadas” (CÁSSIO et al., 2020, p. 03), com participação central de redes de agentes privados na elaboração dos rumos da educação paulista (MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016).

As articulações entre setor privado e representantes do poder público também eram construídas em âmbito nacional, como expresso no Movimento pela Base⁶ (MPB). Esta organização foi responsável pela consensualização (MICHETTI, 2020) em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (BRASIL, 2018). A centralidade dos agentes privados na definição desta política é destacada por Michetti (2020) e Tarlau e Moeller (2019) demonstrando a intensa relação entre as fundações empresariais brasileiras, representantes de órgãos oficiais, tanto do Ministério da Educação, quanto de secretarias de educação dos estados⁷.

⁴ É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), composta por grupos como Itaú BBA, Fundação Bradesco, Votorantim S.A., BTG Pactual, Suzano Papel e Celulose, entre outras. Ver < <https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 27 mai 2021.

⁵ Estão entre os programas do PECSP o Programa Ensino Integral (PEI) e o Método de Melhoria de Resultados (MMR), iniciados respectivamente em 2012 e 2016.

⁶ Construído e apoiado por instituições como Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, entre outros. Para mais informações, ver < <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 20 mai 2021.

⁷ Por exemplo, o seminário “Leading Educational Reforms: Empowering Brazil for the 21st Century”, realizado na Universidade de Yale (EUA) por iniciativa da Fundação Lemann, e contou com a presença defensores do Common Core estadunidense, como Stefan Pryor, Susan Pimentel e Alissa Peltzman (TARLAU; MOELLER, 2019), bem como do vice-presidente do Consed à época, Eduardo Dechamps (TARLAU; MOELLER, 2019).

Nesse sentido, a ação do setor privado é evidenciada por Peroni, Caetano e Lima (2017) também na rede que interveio ativamente pela aprovação da Reforma do Ensino Médio (REM) (BRASIL, 2017), com destaque para o Todos Pela Educação⁸ (TPE) – conglomerado empresarial educacional cujos membros detém 80% do PIB nacional (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Estes exemplos demonstram que a inter-relação das ações dos agentes privados estende-se aos estados, municípios e unidades escolares, em processos de privatização que estão relacionados à oferta educacional, à gestão da educação pública e ao currículo (ADRIÃO, 2018). Nessa dinâmica, a constituição de políticas públicas – que tem como participantes *experts*, agentes privados, órgãos públicos, governos, representantes eleitos e burocratas sob o domínio de uma política hegemônica – é catalisada em duplo sentido, do local para o global e vice-versa, por meio das agências multilaterais e seus membros, que transitam entre instâncias e entidades públicas e privadas (SHIROMA, 2020). A interferência dos agentes privados não é uma novidade, mas tem se aprofundado e mostrado potenciais de alterações agudas na educação pública brasileira (ADRIÃO, 2018; CATINI, 2020).

O CPEM deve ser compreendido como parte desse processo, como desdobramento estadual da REM e da BNCC, e a partir da interferência de uma rede de agentes que formula políticas neoliberais. Dessa forma, contrariamente à noção de um estado mínimo, fraco, incapaz de representar o interesse público, e que vai sendo tomado pela “iniciativa privada”, o que se percebe é a positividade neoliberal, que opera reordenando o Estado (DARDOT; LAVAL, 2016), buscando ligar o interesse geral aos das classes dominantes – que, nestes projetos, apresentam-se como ativistas do “bem comum” (CATINI, 2020).

Para aprofundar a análise sobre este fenômeno, cabe retomar o conceito gramsciano de Estado Ampliado, no qual

o Estado não está separado da sociedade, é o que podemos chamar de “socialização da política”, e não faz sentido, portanto, tratar da sociedade civil distintamente do Estado (...) A sociedade civil deixa de ser um conjunto indiscriminado, para ser identificada com um espaço em que os aparelhos para construção de consensos parecem privados, quando na

⁸ Dentre os membros estão Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, entre outros. Ver <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em 20 maio 2021.

verdade são parte do Estado e, portanto, da dominação classista. (GOULART, 2008, p. 76)

O Estado, nesse sentido, opera por meio dos aparelhos privados de hegemonia (APH) (Fontes, 2020) na construção de consensos que visam ampliar mecanismos de naturalização da dominação, preferencialmente por meios privados que apareçam como públicos, igualitários e democráticos. Para Fontes (2020), as entidades e fundações podem ser compreendidas como APH, e são fundamentais na produção e reprodução ampliada do capital no momento de crise do capitalismo. Dessa forma, pode-se destacar a importância de *experts*, *think tanks*, e organizações sociais cada vez mais capilarizadas que integram, inclusive, militantes periféricos – sobre quem são exercidas variadas iniciativas voltadas a “estimular o chamado “empreendedorismo” por parte do setor privado (em particular, os agentes dos bancos privados), do setor público-privado (o SEBRAE), do privado não lucrativo (ONGs)” (TOMMASI, 2014, p. 303).

Estas redes, ligadas aos processos de privatização (ADRIÃO, 2018), difundem discursos e materiais que são apresentados como “evidência para embasar as propostas e ‘contagiar’ os formuladores de políticas, gestores e conquistar novas audiências” (SHIROMA, 2020, p. 06). Assim, colocam-se como alternativa eficaz para os insistentes fiascos da educação pública nas comparações de avaliações internacionais – ainda que há décadas os fracassos sejam produzidos pelas políticas preconizadas por estas mesmas organizações.

O CPEM deve ser compreendido como parte deste cenário complexo, de articulação e intervenção de diversos agentes – públicos e privados – na formulação das políticas públicas, que extravasam os limites estaduais.

Por exemplo, para viabilizar no âmbito institucional a REM em estados e municípios, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) tem sido difusor dos estudos, materiais e sobretudo da agenda construída na Frente de Currículo e Novo Ensino Médio (FCNEM), cujas parcerias contam com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e um conjunto de agentes privados (como Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna) (CONSED, 2020).

Estas orientações incluem a sistematização da BNCC de forma “comentada” indicando as “competências específicas e as habilidades de cada área de conhecimento da

etapa, auxiliando na elaboração de currículos alinhados à BNCC” (FCNEM, 2020, p. 132), elaborada pelo Instituto Reúna; uma *Plataforma de Diagnóstico de Condições de Oferta das Redes de Ensino*, em que é possível verificar as facilidades e dificuldades na implementação, bem como o potencial de parcerias, realizado pelo Instituto Unibanco (FCNEM, 2020); além de um *Guia das Regulamentações: O papel dos conselhos estaduais de educação*, que estabelece “orientações para conselheiros estaduais de educação sobre regulamentações necessárias à implementação do novo currículo” (FCNEM, 2020, p. 138).

O intercâmbio entre instâncias estatais de vários níveis e os agentes privados, também ocorre por meio de trajetórias individuais que favorecem a implementação das políticas, como é o caso de Rossieli Soares da Silva, cuja escolha para o cargo de Secretário da Educação do estado de São Paulo, em 2019, foi significativa. Silva foi secretário executivo de gestão da Secretaria de Educação do Amazonas e diretor de infraestrutura (entre 2011 e 2012); Secretário de Educação e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (agosto/2012 a maio/2016); e Vice-Presidente do Consed (entre 2015 e 2016), quando se tornou Secretário de Educação Básica do MEC, e passou a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE), no período da aprovação da REM. Foi Ministro da Educação sob a presidência de Michel Temer (entre abril e dezembro 2018) – quando foi homologada a BNCC -, e desde 2019 é coordenador da FCNEM. Em 2020, São Paulo se tornou o primeiro estado a aprovar o currículo para o EM após a Reforma, com aprovação unânime pelo CEE, o que levou Rossieli Soares a afirmar que “É mais um passo de uma longa caminhada. São Paulo sempre foi referência quando se fala em construção curricular e vai servir de grande exemplo.”⁹

Nesse processo, a elaboração do CPEM mostra que, tal como na BNCC, o *participacionismo* (Cássio, 2017) é exaltado e os *conflitos* são anulados no campo de disputa. Considerados de mesma importância e influência, órgãos governamentais, universidades públicas, agentes privados e indivíduos aparecem como partícipes de um mesmo compromisso comum de “melhoria da qualidade da educação” (SEDUC, 2020, p. 8), sendo considerados *representantes* da sociedade. No CPEM, tais agentes são:

⁹ SP é o primeiro estado do Brasil a aprovar o currículo do Ensino Médio. *Portal do Governo (Online)*. 30 jul 2020. Disponível em: <www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-aprovar-o-curriculo-do-ensino-medio/>. Acesso em 25 mai 2021.

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais [ABECS]¹⁰, Centro Paula Souza, Conselho Estadual de Educação, Faculdade Zumbi dos Palmares, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna, Parceiros da Educação, Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista. (...) ... e todos os 98.856 participantes entre estudantes, profissionais da educação e sociedade civil do Estado e dos 645 Municípios Paulistas. (SEDUC, 2020, p. 4)

A intensa “participação” ocorreu, segundo a Seduc, em 2019, por meio das Diretorias de Ensino, em 1.607 seminários sobre a flexibilização curricular, envolvendo 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação. Além dos 165.252 estudantes da rede estadual que contribuíram na pesquisa realizada pelo Instituto Porvir que mapeou os anseios de jovens, criando subsídios para a formação do novo currículo (SEDUC, 2020)¹¹. A finalização da versão preliminar do currículo teria ocorrido em fevereiro de 2020, e posta para consulta pública entre março e maio daquele ano. Com índice de 80% de aprovação¹².

No total, 98.856 pessoas da sociedade civil, incluindo estudantes, professores e demais profissionais da educação fizeram contribuições para o documento curricular e para a arquitetura do Ensino Médio. (...) No total, as 98.856 pessoas que participaram da consulta pública fizeram 200.200 avaliações sobre a pertinência e 197.436 avaliações sobre a relevância do Currículo. Com isso, foi realizado um total de 397.636 avaliações a essa versão do Currículo Paulista. (SEDUC, 2020, p. 18)

Enquanto ocorria esta consulta, o texto afirma que foram realizados 6 seminários, envolvendo mais de 70 mil docentes (das redes pública estadual e municipal e privada), para formação sobre o novo currículo, sua organização etc. (SEDUC, 2020).

¹⁰ Cabe destacar que a ABECS publicou uma nota que aponta diversas críticas sobre o CPEM. Ver ABECS, Nota e considerações sobre o Componente Sociologia no “Novo” Currículo de Ensino Médio de São Paulo. 28 abr 2020. *ABECS (Online)*. Disponível em: <abecs.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Nota-e-consideracoes-sobre-o-Componente-Sociologia-no-curriculo-do-Estado-de-Sao-Paulo.pdf>. Acesso em 27 mai 2021.

¹¹ Para mais informações, ver o questionário *Nossa Escola em (Re)Construção 2019*. Disponível em: <<https://porvir.org/nossaescolarelatorio>>. Acesso em 27 maio 2021.

¹² O formulário de 120 páginas disponibilizado para a consulta pública continha ao final de trechos da proposta de texto do Currículo Paulista uma questão sobre a relevância do texto e outro sobre a pertinência, ambos com as opções de relevante/pertinente, parcialmente ou não relevante/pertinente, seguidas por uma caixa de comentários. Nenhuma informação sobre os dados de relevância/pertinência, tampouco sobre os comentários foram divulgados. Supomos que 80% de aprovação corresponde aos cliques em relevância/pertinência total ou parcial.

Dessa forma, o CPEM é apresentado como resultado de uma grande soma de esforços da Seduc, de “representantes das redes estadual, municipais e privadas de ensino [Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais e de entidades não governamentais” (SEDUC, 2020, p. 8), e que, em todo o processo, houve participação de uma parcela significativa de toda comunidade escolar.

Porém, se tomarmos os dados do Censo escolar 2020, as redes estadual, municipal e privada (excetuamos aqui a rede federal em São Paulo), considerando docentes, estudantes e funcionários somam 10.723.846 (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2021), das quais, ainda que se consideradas todas as formas de “participação” no processo de elaboração do CPEM, são 494.923 pessoas; ou seja, uma questionável participação de 3,9% da comunidade escolar.

Assim, a “sociedade civil”, legítima neste discurso, é aquela concebida e ocupada pelos representantes dos interesses do capital, através de agentes e associações com ou sem fins lucrativos. Um exemplo que explicita a capacidade de influência da “sociedade civil” pode ser percebido na própria composição do CEE, que regulamenta políticas públicas para a educação, e conta com nomes ligados ao Instituto Ayrton Senna (IAS), ao MPB, ao TPE, à Associação Brasileira de Escolas Particulares, para além de quadros de gestão educacional¹³.

Além disso, não é preciso uma investigação mais pormenorizada para percebermos a ausência de setores relevantes no campo educacional – sindicatos não-patronais, dentre eles de docentes e funcionários, do movimento estudantil e movimentos populares de educação, ainda que as ocupações estudantis contra a REM tenham sacudido o país apenas três anos antes, mobilizando-se contra uma “formação acrítica”, “voltada para o mercado” ou para “formar mão de obra barata” e ainda na “constatação da precariedade da estrutura de suas escolas” (FERMINO; RIBEIRO, 2019, p. 205).

Quaisquer iniciativas que ofereçam obstáculos à realização das políticas de reprodução da lógica empresarial são combatidas nos mais diversos campos – ideológico, legal, físico (DARDOT; LAVAL, 2016). As ações destes organismos coletivos são

¹³ Estes grupos estão presentes na formulação e implementação de importantes ações que interferem diretamente na política educacional brasileira, como o IAS que, dentre diversas iniciativas, foi fundamental para a organização do INOVA SP (Gomide, 2019).

encaradas como ameaças, como pressões exercidas pelos perdedores das disputas de mercado. Sendo assim, pode parecer contraditório que um currículo forjado pelas concepções pró-mercado seja, a todo momento, reafirmado como democrático. Este constructo é desfeito, porém, quando se analisa quais são os sujeitos aceitos nesse processo: de organismos multilaterais a organizações não-governamentais, as parcerias público-privadas, as redes e seus *experts* (SHIROMA, 2020).

2. CPEM: flexibilização de itinerários, uniformização da escolarização

A REM foi aprovada antes das definições finais sobre os itinerários formativos (IF) e a BNCC. Este movimento se reproduziu em São Paulo: a estrutura do CPEM não se encerra em seu texto, mas se desdobra em outros documentos legais que se complementam, e são aqui analisados conjuntamente. São eles: o *Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio* (SEDUC, 2020); a *Deliberação CEE 186/2020* (que fixa normas relativas ao CPEM de acordo com a Lei 13.415/2017 para a rede estadual, rede privada e redes municipais) e a *Indicação CEE 198/2020* (que orienta o sistema de ensino do Estado às novas determinações legais e normativas sobre o EM), publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP), de 07 de agosto de 2020 (DOSP, 2020); e o *documento de Formação Geral* formulado pelo governo estadual, disponibilizado no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo¹⁴ (EFAPE, 2020).

De acordo com o texto final do CPEM, é possível resumir o centro dessa reorganização curricular na seguinte sentença:

A principal característica da etapa final da Educação Básica é a *flexibilização curricular*, tendo como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante. A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania. (SEDUC, 2020, p. 46, grifos nossos)

Nesse sentido, o currículo vai se adequar à Lei nº 13.415 de 2017, que define que o novo Ensino Médio deve ser composto pela *formação geral básica* (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas; e por *itinerários formativos* (parte

¹⁴ A EFAPE é, atualmente, uma coordenadoria dentro da Seduc.

diversificada e flexível), com carga mínima de 1.200 horas (SEDUC, 2020, p. 46). No CPEM, ao longo dos três anos do Ensino Médio, será cumprida a jornada máxima da formação geral básica, e serão expandidos os itinerários formativos para 1.350 horas – sob justificativa de incluir os componentes do Programa Inova Educação (EFAPE, 2020).

A *formação geral básica*, de 1.800 horas, deve integrar os componentes curriculares, divididos, como estabelecido na BNCC, por *áreas do conhecimento*, e cada área do conhecimento tem as competências específicas definidas de acordo com a BNCC, bem como as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. As áreas estão assim divididas: Área de Linguagens e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Área de Matemática e suas Tecnologias: Matemática; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia (SEDUC, 2020, p. 46-7).

Os *itinerários formativos*, por sua vez, são “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo entre outros, ministrados pelos professores, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.” (EFAPE, 2020, p. 27). Ou, como afirmado no CPEM, “*A organização curricular dos itinerários formativos deve garantir ainda mais a flexibilização do Ensino Médio, propiciando ao estudante desenvolver e fortalecer sua autonomia, considerando seu projeto de vida.*” (SEDUC, 2020, p. 196, grifos nossos).

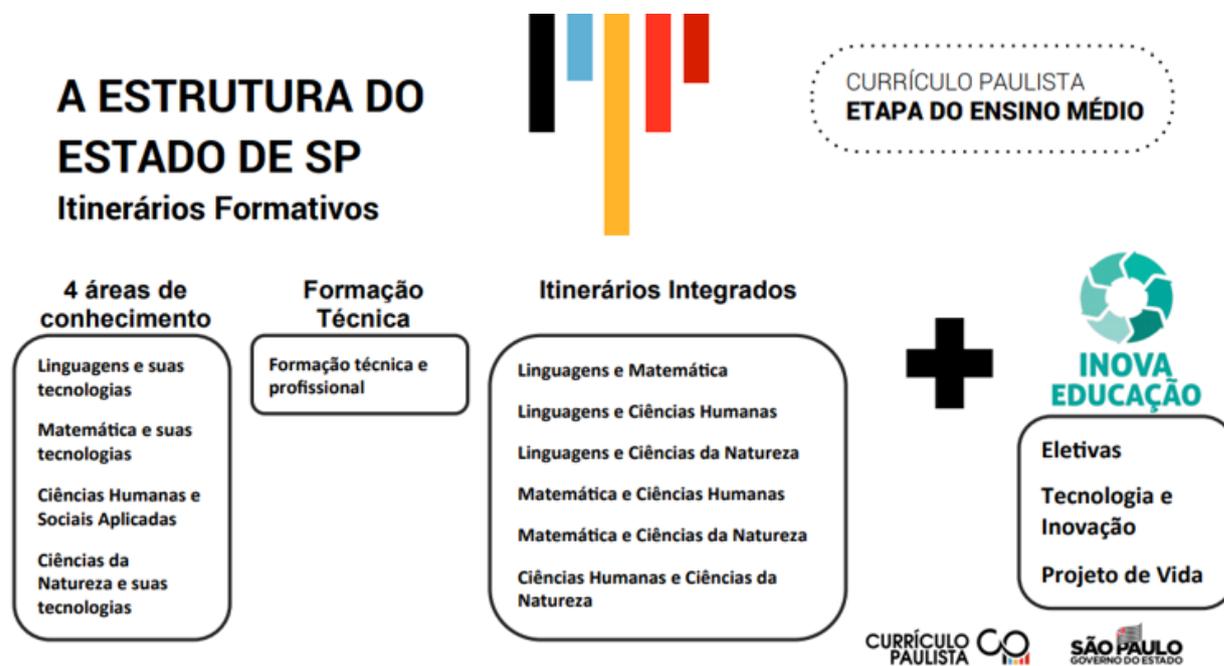
O CPEM formaliza os IF em arranjos curriculares a partir das quatro áreas do conhecimento presentes na formação geral básica, acrescida do itinerário de *formação técnica e profissional*.

O currículo prevê, também, a oferta de itinerários integrados; isto é, itinerários “articulando diferentes áreas do conhecimento. As integrações poderão ser entre duas áreas, três áreas ou mesmo entre as quatro áreas do conhecimento.” (SEDUC, 2020, p. 249). Como exemplo, o documento apresenta itinerários integrados de duas áreas, como a articulação da área de Linguagens com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou área de Matemática e a área de Ciências da Natureza (SEDUC, 2020, p. 249).

O texto afirma, ainda, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018), os IF serão organizados a partir de quatro *eixos estruturantes*: I – investigação científica; II – processos criativos; III – mediação e intervenção sociocultural; IV – empreendedorismo (SEDUC, 2020). Isto é, por mais distintas que sejam as áreas do conhecimento, sua estruturação

deverá ocorrer a partir destes eixos comuns. E, no caso paulista, outro elemento fixo dos IF é o Programa Inova Educação, que inclui três componentes curriculares – Projeto de Vida; Eletivas; Tecnologia e Inovação – voltados ao desenvolvimento das competências socioemocionais e do protagonismo juvenil no currículo (SEDUC, 2019).

Assim, um esboço possível da estrutura dos itinerários formativos é:



Fonte: EFAPE (2020)

A Indicação do CEE coloca outras possibilidades às escolas das redes pública e privada, que poderão propor IF distintos, desde que aprovados pelas Diretorias de Ensino (DOSP, 2020); bem como a possibilidade de criação do itinerário formativo de “Formação Técnica para o Magistério para atuação na Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que possibilitaria que, após a conclusão do curso, os formados possam ser professores auxiliares nas escolas (DOSP, 2020).

O material de formação da EFAPE deixa explícito, ainda, que, “independente de alterações na infraestrutura das escolas (os itinerários não necessitam de uma estrutura específica)” (EFAPE, 2020, p. 50), deve haver a implementação dos itinerários formativos. Em documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), esta posição é explicitada: considera-se a educação uma estratégia para enfrentar os desafios sociais, através do estímulo ao desenvolvimento das competências para o

progresso social e bem-estar. Este foco traria maior custo-benefício, visto que as “melhorias em contextos e práticas de aprendizagem não exigem necessariamente grandes reformas ou recursos. Podem ser incorporadas nas atuais atividades curriculares e extracurriculares” (OCDE, 2015, p. 14)¹⁵. A “transformação” da educação encerra-se na alteração de currículos e metodologias, mais uma vez.

O CPEM corresponde à normatização e ordenação da REM, que conforma profundas mudanças no sistema educacional brasileiro. Em primeiro lugar, a diferenciação dos itinerários em redes desiguais pode levar ao rompimento com a universalização do acesso¹⁶ e aprofundar a dualidade do atendimento deste nível (PEREIRA; MELLO; SANTOS, 2019). Em segundo, subordina a educação pela “aderência à forma social privada e empresarial”, o que altera por completo o parâmetro de qualidade da educação para uma concepção de eficácia na reprodução da força de trabalho e controle social (CATINI, 2021). Em terceiro, a flexibilização como “liberdade de escolha” amplia formas de privatização que subordinam a educação às ordenações do capital, constituindo uma escolarização mais homogênea socialmente, embora mais diversificada no percurso dos componentes curriculares.

A flexibilização foi um argumento central na defesa da REM e construção do CPEM, e se ancora na consigna “educação para o século XXI” (SEDUC, 2019) voltada para a inovação e para o mundo do trabalho, cujas formas contemporâneas de organização laboral, impelem a formação escolar a adequar-se a profissões cada vez mais, “fluidas, intangíveis e mutantes” (SEDUC, 2020, p. 28). Assim, através da combinação dos interesses individuais, coletivos, e os do setor produtivo, os estudantes devem estar sempre preparados para apresentarem bons desempenhos: o “trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua” em todos os campos da vida, das relações profissionais às “concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores.” (SEDUC, 2020, p. 28)

A mudança da escola, além disso, atenderia ao desejo dos jovens: “se sentir capaz de realizar os sonhos” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 55), “descobrir suas

¹⁵ Este documento é citado no curso de formação docente do Programa Inova Educação. Ver Goulart e Alencar, 2021.

¹⁶ Processo que vem se aprofundando com o Programa de Educação Integral (PEI). Ver Girotto e Cássio, 2018.

vocações e sonhos e fazer escolhas de vida” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 36); ou “tornar a escola mais atrativa” e mais “ligada à realidade” (PANDOLFI; LOPES, 2013). O CEE indica que esta seria uma necessidade histórica, pois

é preciso entender que a prática humana no mundo contemporâneo se organiza muito mais por projetos do que por especialidades. A organização social presidida pela corporação, cujo antepassado são as guildas medievais, *cede lugar às inúmeras e variáveis combinações de pessoas, capacidades e propósitos organizados em torno de objetivos e resultados*. Visto nessa perspectiva metodológica, a presença do projeto na vida escolar é vital. (DOSP, 2020, p. 22, grifos nossos)

Além da total anacronia da afirmação que visa demonstrar a inadequação da escola ao trabalho na atualidade, ressaltamos a centralidade do projeto de vida e da metodologia no currículo que aponta, não apenas para a flexibilização nas áreas de conhecimento, mas na individualização das trajetórias. Dito de outra forma, o projeto de vida assume a função de “situar os alunos no centro do processo educativo, reconhecendo-os em suas identidades, singularidades e potencialidades, como sujeitos sociais de direitos, capazes de serem gestores de sua própria aprendizagem e de seus projetos futuros” (DOSP, 2020, p. 14).

Nesse sentido, ao explicar as possibilidades de oferta dos itinerários formativos, a Indicação afirma que se trata de um “um novo paradigma de organização curricular que não se restringe à oferta de um currículo único, cuja estrutura é composta básica e exclusivamente por “disciplinas” ou “componentes curriculares”” (DOSP, 2020, p. 22). E, a fim de estabelecer o rompimento com o currículo até então vigente, o CEE destaca que a parceria se constitui como possibilidade para a implementação do novo ensino médio – e que podem ser estabelecidas

- com instituições de ensino que mantêm *cursos e programas de educação a distância na educação profissional técnica de nível médio*, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, nos termos da Deliberação CEE No 97/2010¹⁷.
- *com instituições de ensino superior*, desde que estas demonstrem experiência em atividades e/ou cursos destinados a jovens na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, vinculem-se aos conteúdos e habilidades do itinerário formativo, atendam aos termos da Del. 138 e incluam professores devidamente habilitados para o atendimento do Ensino Médio (...).

¹⁷ Deliberação CEE No 97/2010, que “fixa normas para credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino e autorização de cursos e programas de educação à distância, no ensino fundamental e médio para jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo”.

- *com empresas que produzem bens e serviços*, respeitados os seguintes critérios:
- explicitação das habilidades e competências a serem desenvolvidas pela empresa, relacionadas à atividade por ela praticada, no seu plano de parceria, especificando eixo e curso pretendido, acompanhado de parecer técnico do Centro Paula Souza (...).
- *carga horária máxima a ser desenvolvida de 25% de atividades previstas para o itinerário formativo*;
- *realização de estágio supervisionado - as atividades desenvolvidas pela empresa contarão com docente qualificado para o acompanhamento do processo.* (DOSP, 2020, p. 22, grifos nossos)

Assim, ao discorrer sobre a disponibilização dos itinerários formativos, a Deliberação do CEE afirma que os “itinerários formativos correspondem aos arranjos curriculares ofertados pelas instituições para que os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho.” (DOSP, 2020, p. 16-7, grifos nossos). O parágrafo destacado não especifica quais serão as instituições que realizarão as ofertas dos itinerários formativos, e, ao ilustrar a implementação do itinerário de formação técnica e profissional (Capítulo II, Art. 12º§ 5º), é apontado que o setor privado, através das parcerias, pode ocupar, diretamente, este espaço:

As instituições de ensino que adotem itinerário formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido *em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados*, devem observar a legislação e normas referentes à educação profissional técnica e estar com conformidade com a regulamentação do Ministério do Trabalho relativas à aprendizagem profissional. (DOSP, 2020, p. 17, grifos nossos)

Dessa forma, a oferta do itinerário está aberta a estabelecimentos de ensino ou não, presenciais ou a distância, podendo incluir também “empresas que produzem bens e serviços”, desde que atendam aos critérios estabelecidos pelo CEE e pela expressão de demandas e interesses dos alunos (cujos critérios de aferição não foram elucidados). O Capítulo IV (“Formas de oferta e organização do Ensino Médio”) da Deliberação reforça essa diretriz; o parágrafo 7º é significativo:

Atividades realizadas pelos estudantes como aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica e orientadas pelos *docentes podem ser contabilizadas como certificações complementares e constar do histórico escolar do estudante.* (DOSP, 2020, p. 17, grifos nossos)

Se, nesta formulação, podem surgir dubiedades acerca do significado destas “certificações complementares”, a Indicação CEE 198/2020 explicita que

Em relação às atividades realizadas pelos estudantes e que podem ser consideradas parte da carga horária do Ensino Médio, desde que tenham clara intencionalidade pedagógica e sejam orientadas por docentes, elas podem ser “aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições (Art. 17. § 13). (DOSP, 2020. p. 22, grifos nossos)

Assim, se as atividades tiverem “clara intencionalidade pedagógica”, podem ser consideradas parte da carga horária do Ensino Médio, mesmo que realizadas fora das escolas, como em instituições empresariais – destacando que os critérios para credenciamento destas instituições ainda serão definidos pelo CEE (DOSP, 2020). É, de fato, a empresa educadora.

Ao reconhecer a deficiência na infraestrutura das escolas – preocupação concernente especialmente ao cumprimento do itinerário formativo profissional (EFAPE, 2020), a Seduc não a supera, mas normatiza a abertura para o oferecimento de parte substancial dos itinerários pelas entidades do setor privado fora dos prédios escolares.

Portanto, uma das tendências derivadas do CPEM é que a oferta destas horas ocorra de modo pulverizado, com a intervenção das empresas parceiras diretamente nas escolas, fora delas e nas próprias empresas. Dessa forma, o controle sobre estas atividades poderá ser dificultado; isto porque, após o credenciamento das instituições (sob normas ainda não definidas pelo CEE), “as parcerias ocorrerão diretamente com as escolas” (DOSP, 2020, p. 22), o que as coloca em condições desfavoráveis de negociação com o setor privado – principalmente nos casos de itinerários que demandem maiores investimentos, como o de formação técnica e profissional.

Cabe destacar que no CPEM (SEDUC, 2020), a intervenção direta das instituições parceiras na oferta do currículo na rede pública é apresentada de modo menos explícito que o presente na documentação do DOSP. Há trechos, porém, que devem ser destacados. Por exemplo, a constatação de que, na formação integral dos estudantes, “os espaços de aprendizagens não se limitam àqueles situados no interior da escola” (SEDUC, 2020, p. 27). Nesse sentido, ao se destacar os “pressupostos metodológicos” do itinerário de formação técnica e profissional, afirma-se a possibilidade de “Além dessas ações, pode-se propor a

criação de uma “empresa júnior”, oriunda de parceria(s) com o setor produtivo para a prática profissional.” (SEDUC, 2020, p. 248). Ou, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao discorrer sobre o eixo de Empreendedorismo, afirma-se que é importante que o “estudante conheça modelos de ambientes empreendedores (incubadoras, aceleradoras, feiras de negócios, *startups* e outros) e possa testar suas hipóteses, buscar caminhos e parcerias para colocar em prática suas ideias ou mesmo aprofundar os estudos acadêmicos.” (SEDUC, 2020, p. 219).

A Indicação do CEE considera, ainda, que profissionais de *notório saber* reconhecido pelos sistemas de ensino, através de titulação específica ou práticas de ensino (de acordo com a Lei 13.415/2017), possam ministrar conhecimentos do itinerário de formação técnica e profissional (DOSP, 2020). Se se altera a formação da força de trabalho discente, o mesmo movimento se verifica sobre o trabalho docente. A regulamentação profissional através do reconhecimento do notório saber – e, portanto, sem a titulação formal, até então exigida para o exercício do magistério; adicionada de elementos como o norteamento do trabalho docente pela aprendizagem por competências e o destaque às competências socioemocionais; a determinação dos mesmos eixos estruturantes para todas as áreas do conhecimento; podem ser consideradas parte do processo de precarização do trabalho docente. Venco (2016) salienta que a formação e condição de trabalho precária não deveria gerar questionamento do compromisso técnico ou capacidade teórica individual destes profissionais, mas a responsabilização dos governos pela restrição da população a direitos educativos.

Considerando este conjunto de elementos, pode-se perceber que o enraizamento das relações mercantis vai muito além da privatização e da neoliberalização das políticas educacionais (CÁSSIO et al, 2020). É necessária a criação de mecanismos de convencimento dos sujeitos, que estimulem seu constante engajamento em defesa do capitalismo, como se ele fosse o único – ou melhor – modo de produção e reprodução da vida possível. Em outras palavras, como se, a partir da competição individual, fosse possível atingir o bem comum; como se todos pudessem, na disputa de mercado, desenvolver ao máximo suas potencialidades; como se o estado de competição constante entre indivíduos fosse emocionante, e acabasse por premiar os mais aptos, etc. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2006).

É o que Dardot e Laval (2012) chamam de subjetividade neoliberal, em que o neossujeito unifica as dimensões das relações de poder – economia, política, ética – em um sujeito unitário, cujo comportamento e valores estão pautados pela racionalização do desejo de sucesso, da competição, da eficácia, em uma constante e ininterrupta necessidade de “valorização do eu” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335) em que a empresa é o modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336) e cada indivíduo é uma unidade empresarial em ampla competição com as demais, erigindo, portanto, uma dinâmica e, ao mesmo tempo, um projeto de vida, no qual a “a empresa constitui um processo educativo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336).

Trata-se de uma nova conformação da educação pública, em que os conhecimentos científicos sobre os quais a escola moderna se estabeleceu, são secundarizados – para dizer o mínimo –, substituídos pela “educação de orientação” (LAVAL et al., 2011, tradução nossa). Esta consiste na substituição de conhecimentos por competências orientadas pelo mercado e seus agentes e a relação pedagógica acompanha esta alteração com uma concepção de estudante que seja ele próprio o protagonista de uma orientação ativa com vistas à acumulação de competências visando a construção de um projeto pessoal e profissional, na “fabricação de uma subjetividade mercantil” (LAVAL et al., 2011, p. 184).

Este tipo de alteração curricular é, em verdade, uma mudança da concepção de escola, que visa, agora, tornar-se unicamente um local de formação da força de trabalho, não mais a partir da técnica e da profissionalidade, mas do empreendedorismo de si mesmo, como central nas atuais relações de trabalho flexíveis e precárias.

É sob esta lente que podemos compreender melhor a centralidade das competências socioemocionais (GOULART; ALENCAR, 2021) que preconizam a resiliência, autocontrole, esforço, trabalho em equipe, como requisitos em que mais importa é “uma educação que induz à performance, cobra atitude e subserviência ao mesmo tempo, numa educação profissional para uma submissão proativa ao capital” (CATINI, 2021, p. 107).

O projeto de vida se converte em uma estratégia em que o sujeito é responsabilizado pela gestão de seu percurso escolar, por sua inserção profissional, por seus fracassos e sucessos, elevando o mérito pessoal à elemento definitivo e anulando quaisquer determinantes históricos e sociais. Nesta escola neoliberal, o individualismo é alçado à método (LAVAL et al., 2011, p. 191) que não se encerra na escola, uma vez que, como vimos, a “educação ao longo da vida” se espalha para outros espaços da vida social.

Tommasi e Corrochano (2020) mostram que, se

em tempos de crise o empreendedorismo aparece como uma saída ao aumento do desemprego, antes disso o empreendedor é um tipo de personalidade, (...) formar indivíduos, governar suas condutas é, portanto, mais importante do que, efetivamente, resolver o problema do desemprego. (2020, p. 361)

Nesse processo de mudança de comportamento, a juventude, chamada de protagonista, é incentivada a planejar e aplicar projetos de desenvolvimento local, e estas ações são consideradas como parte da inserção no mundo do trabalho. Para as empresas, trata-se de eliminar o antagonismo entre lucro e resolução de problemas sociais – são gerados os negócios de impacto social. Para as autoras, nessa lógica, o mercado se torna o principal agente do social, produtor do bem comum, da paz social.

Assim, na lógica do “faça você mesmo”, são moldados sujeitos adaptados à atual fase do capitalismo: “concorrencial, individualista, focado na responsabilização das pessoas. Os jovens, enquanto ‘sujeitos em formação’, receberam de forma mais significativa as investidas voltadas à difusão de uma cultura empreendedora.” (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 364).

Nessa cultura, o conflito deve estar ausente, visto que no “capitalismo de projetos, [é imprescindível] a mobilização-implicação dos envolvidos em sua própria exploração” (ARANTES, 2014, p. 516). Este é um processo coerente com as próprias metamorfoses do capitalismo. Isto é:

Seja de que tipo for – econômico, social, cultural ou uma combinação dos três, preferencialmente –, *o empreendedorismo dos pobres não é nenhuma esquina da história nacional, mas uma saída de emergência para o colapso da sociedade salarial no Brasil e no mundo*. Como tal, um novo paradigma de governo das populações, e neste sentido sim, uma virada e tanto, que resultou na conformação de um exército de viradores de cujas fileiras seria mesmo um milagre descobrir a mais leve suspeita de insurgência. (ARANTES, 2014, p. 517 grifos nossos)

Dessa forma, a construção do sujeito empreendedor, a imposição da razão neoliberal, pode ser entendida, para Arantes, como uma estratégia de “contrainsurgência”, em que a “questão social” se torna foco de táticas de guerra. “Numa frase, não se trata mais de ‘vencer batalhas, mas de pacificar populações’” (TOMAZINE apud ARANTES, 2014, p. 514).

Isto porque a pacificação envolve a quebra da resistência e da potencial insurgência da população. Dessa forma, ainda que não haja uma insurreição em curso no país, um inimigo interno que se constitua como ameaça iminente ao capital, “mas ao mesmo tempo uma população oprimida e recalcitrante, que desconfia e reluta, quando não se insubordina, diante do preço de mercado a pagar pelo despertar de sua subjetividade empreendedora” (TOMAZINE apud ARANTES, 2014, p. 516); é aplicada, contra essa população, uma tática de guerra. Em outras palavras, uma “contrainsurgência preventiva”, “contrainsurgência sem insurgência” acordada entre “Estado, Empresas, Terceiro Setor, Comunidade, o simulacro de uma (...) sociedade civil ativa e propositiva, o sonho de consumo no qual convergem as supracitadas entidades, regidas todas por uma mesma e nova racionalidade política (...)” (ARANTES, 2014, p. 623).

Essa estratégia envolve fazer com que a população assuma para si as responsabilidades da normalização capitalista; que haja mobilização e participação dos indivíduos, nos limites determinados pela lógica do mercado. Que a juventude esteja livre para sonhar e realizar seus sonhos, desde que estes sejam dirigidos ao fazer empreendedor na eterna viração. A dinâmica curricular erigida sob estas bases, contando com a capilaridade da educação pública, é peça-chave nesse processo.

Dessa forma, como brevemente exposto acima, os avanços do setor privado e da ideologia do empreendedorismo estão ligados à uma disputa de modelo de sociedade, envolvendo a razão neoliberal e o controle da população através da quebra (preventiva) de potenciais resistências. O CPEM abre espaços e define lugares privilegiados para propagação destas ideias. Se a escola pública pode servir como lócus de propaganda e reprodução do conjunto de ideias da classe dominante (SAES, 2007), o novo currículo do estado de São Paulo contextualiza as condições nas quais se darão essa disputa.

Conclusão

A partir da análise dos documentos oficiais que implementam a reforma do ensino médio em São Paulo, percebemos que o CPEM apresenta diversos aspectos que podem – e precisam – ser ainda amplamente debatidos. Nos limites deste artigo, nos detivemos na análise da articulação entre agentes públicos e privados; no processo de elaboração e implementação do CPEM, sobretudo no que tange à formalização dos itinerários

formativos; e no levantamento de uma bibliografia que permite uma compreensão aprofundada acerca das implicações possíveis decorrentes deste movimento.

Certas ideias mobilizadas na construção e divulgação do CPEM se destacam porque expressam, mais ou menos nitidamente, os projetos de educação (e sociedade) defendidos por este currículo – e seus formuladores –, sobre os quais pode-se tirar algumas conclusões. Primeiro, o capital privado, em escala nacional e internacional, participa da elaboração e implementação de políticas públicas, compondo direta ou indiretamente cargos em instâncias governamentais, sem passar por nenhum tipo de validação democrático (AU, 2016; TARLAU; MOELLER, 2019; PERONI *et al.*, 2017 etc.). Assim, não sendo instituições eleitas, não estão sujeitas a mecanismos de controle e regulação – como, em tese, funcionariam as instituições públicas. Portanto, trata-se de um mecanismo vertical, hierarquizado e não-democrático de construção e aplicação de políticas públicas – condizente com o receituário neoliberal, eufemizado pelo termo *parceria* (ROBERTSON, 2012).

Além disso, a aparência democrática favorece o discurso de que há questões de *interesse comum*, e que, portanto, estão acima de qualquer contradição. A educação pública é enquadrada como um destes temas. Assim, os grupos privados, ao se autodeclararem proponentes de soluções para os problemas da educação, buscam ocupar o espaço de representantes legítimos dos interesses de toda a sociedade (AU, 2016; ROBERTSON, 2012). Corroboram com esse discurso a narrativa de que essas instituições são *neutras, técnicas, não-partidárias*, e que, portanto, visam discutir medidas para a educação com a única finalidade de contribuir na construção do *bem comum* (AU, 2016, TARLAU; MOELLER, 2019; APPLE, 1995).

Nessa lógica, quem se opõe às soluções trazidas por estes grupos está se opondo àquilo que é de interesse geral (TARLAU; MOELLER, 2019) – sendo este “interesse geral” uma Educação Pública reconstruída “à imagem e semelhança” do mercado e seus princípios (LAVAL, 2004). Assim, busca-se naturalizar, nas esferas macro e micro (do grande empresário ao ativista do bairro) (TARLAU; MOELLER, 2019), uma escola que exalte o indivíduo e a competição; que mostre as desigualdades sociais como aceitáveis (ou mesmo desejáveis); que defenda que as soluções individuais são as melhores saídas para problemas sociais, como pobreza e desemprego – como se fossem estímulos à competição; que se enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais, do empreendedorismo,

da resiliência, da capacidade de cada um suportar o jugo cotidiano; como se não houvessem obstáculos estruturais na definição das condições de vida (APPLE, 1995). Uma educação que defende que quem não atinge o sucesso não fez o bastante para merecer. Um currículo que omite o conflito social, e garante a exaltação/culpabilização individual.

Isto não significa, no entanto, que a história já está escrita. Como afirma Apple (1995) a escola é um campo aberto para a eclosão de conflitos e, ainda mais, não existe sem ele, ainda que se manifeste diversamente: paralisações e greves docentes; ocupações de escolas por estudantes; manifestações de insatisfação das famílias (contra a própria escola, contra os governos etc.); dentre tantas outras expressões imprevisíveis. Portanto, se a escola neoliberal do empreendedorismo de si mesmo requer a percepção do fim do conflito social, uma estrutura social profundamente desigual, cindida e violenta como a brasileira traz obstáculos materiais a este conjunto de ideias, fazendo das escolas lugares de explosão das contradições.

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan/abr. 2018.
- APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARANTES, P. O novo tempo do mundo. São Paulo: Boitempo. 2014.
- AU, W. Social Justice and Resisting Neoliberal Education Reform in the USA. *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*, jan 2016. Disponível em: <DOI: 10.15730/forum.2016.58.3.315>
- BOLSTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2012.
- BRASIL. *Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4>. Acesso em: 20 mai 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 20 abr. 2021.
- CÁSSIO, F. et al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da

privatização da educação em São Paulo. *Educ. Soc.*, v. 41, e241711. Dez., 2020.

CATINI, C. Empreendedorismo, Privatização e o Trabalho Sujo da Educação. *Revista USP*, v. 127, p. 53-68, 2020.

CATINI, C. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.90-118, abr. 2021.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). *Sobre a Frente. Consed* (Online). 23 de junho de 2020. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/sobre-a-frente-de-curriculo>>. Acesso em 17 mai 2021.

DARDOY, C.; LAVAL, C. A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (DOSP). São Paulo, 07 ago 2020. Seção 130(156).

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). Formação geral – Currículo Paulista do Ensino Médio. (Online) 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf>>. Acesso em 13 jan 2021.

FERMINO, V. V. e RIBEIRO, M. M. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto dos gastos públicos. In: MEDEIROS, Jonas et. al

(orgs) Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

FONTES, V. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresari-ais. *Marx e o Marxismo*, v.8, n.14, jan/jun 2020.

GIROTTI, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 26, n. 109, p. 1-28, jul. 2018.

GOMIDE, D. C. *A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)* (Tese de doutorado). Campinas, FE/UNICAMP, 2019.

GOULART, D. Opostos que não se atraem: a sociedade civil para Gramsci e os neoliberais. *Lutas sociais* (Online), nº19/20, 2008.

_____. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, mai. 2021.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO (IET). *Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho*. São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2020. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org>.

br/documents/Livro_EPT.pdf>. Acesso em 13 jan 2021

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. Londrina: Planta, 2004.

_____; VERGNE, F. CLÉMENT, P.; DREUX, G. *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte, 2011.

MESKO, A. S. R.; SILVA, A. V.; PIOLLI, E.. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. Políticas Educativas – *PolEd*, [S.l.], nov. 2016.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: <www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 mai 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Competências para o progresso social. O Poder Das Competências Socioemocionais*. Fundação Santillana. 2015. Disponível em: <[dx.doi.org/10.1787/9789264249837-pt](https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt)>. Acesso em 25 mai 2021.

PANDOLFI, M. A.; LOPES, R. E. A educação voltada para o empreendedorismo: um levantamento do debate acadêmico. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, nº49, p.177-196, mar2013-ISSN: 1676-258.

PEREIRA, R. S.; MELLO, M. B.; SANTOS, C. C. F. Dualidade Estrutural e

o Ensino Médio no Brasil. *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos*, vol. 7, 2019.

PERONI, V.; CAETANO, M.R.; LIMA, P. "Reformas educacionais hoje: As implicações para a democracia". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Monitoramento de casos de Covid-19 na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 13 abr. 2021. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em 25 mai 2021.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, Ago, 2012.

SAES, D. A ideologia docente em “A reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Educação & Linguagem*. São Paulo, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). *Currículo Paulista Etapa Ensino Médio*. EFAPE, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em 19 mai 2021.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEDUC). *Inova Educação*. São Paulo, SP: EFAPE, 2019. Disponível em <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 5 mar. 2020.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, 2020.

TARLAU, R., MOELLER, K. Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, 2019. DOI: 10.1080/02680939.2018.1560504. Acesso em 20 dez 2020.

TOMMASI, D. L. Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*. Rio de Janeiro: vol. 6, no.2, maio-agosto, 2014, p. 287-311.

_____.; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos avançados*, São Paulo , v. 34, n. 99, p. 353-372, Ago 2020.

VENCO. S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. 2016. *Crítica e Sociedade. Revista de Cultura Política*. V. 6, N. 1, Nov. 2016.