
O Programa Inova Educação paulista e a nova base comum curricular: entidades empresariais e neoliberalismo nas escolas (2017 a 2022)

Rodrigo Sarruge Molina¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4033-6049>

Silvia Miguel de Paula Peres²

 <https://orcid.org/0000-0002-4308-5206>

Resumo

O artigo analisa as reformas curriculares que impactam a educação paulista entre os anos de 2017 e 2022, reflexo da nova Base Nacional Comum Curricular e da intervenção direta de entidades empresariais nacionais e internacionais. A análise histórica será fundamentada no materialismo histórico e dialético e serão analisadas duas fontes primárias, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e o Programa Inova Educação paulista de 2019. O estudo constatou que as escolas estão hegemônicas pelas forças neoliberais e suas pedagogias do *aprender a aprender* e *competir e empreender*. Diagnosticou-se uma *barbárie educacional* e evoca-se a Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa libertadora para a escola dos filhos dos trabalhadores.

Palavras-chave: História da Educação. Reformas curriculares. Neoliberalismo escolar. Currículo Paulista. Pedagogia Histórico-Crítica.

The Inova Educação Program in São Paulo and the new common curricular base: business entities and neoliberalism in schools (2017 to 2022)

Abstract

The article analyzes the curricular reforms that impact education in the state of São Paulo between the years 2017 and 2022, as a result of the new National Common Curricular Base (BNCC) and the direct intervention of national and international business entities. The historical analysis will be based on historical and dialectical materialism, and we will analyze 2 primary sources, the BNCC in 2017 and the “Inova Educação São Paulo” Program in 2019. The study found that schools are hegemoned by neoliberal forces and their pedagogies of “learning to learn” and “competing and enterprise”. We diagnosed barbarity in education and evoked historical-critical pedagogy as a liberating alternative for schools for workers’ children.

Keywords: History of Education. Curricular reforms. School neoliberalism. Paulista Curriculum. Critical Historical Pedagogy.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: molinaprof@hotmail.com.

² Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Piracicaba: silviamiguelperes@gmail.com.

Considerações iniciais

O artigo analisa as políticas educacionais do governo do estado de São Paulo, tendo como recorte cronológico os anos de 2017 a 2022, um contexto histórico de alterações substanciais no País, como a reforma do Novo Ensino Médio e a promulgação da nova *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – (Brasil, 2017).

O foco da análise será o estado de São Paulo, por meio da política educacional da gestão de João Doria (PSDB), momento em que foram criados o novo *Currículo Paulista* em 2019 (São Paulo, 2019a) e o Programa Inova Educação (2019-2022), sob gerência de Rossieli Soares (PSDB) da Secretaria de Educação.

Nesse sentido, este estudo está inserido na área da História da Educação e tem como fontes primárias de investigação a nova BNCC de 2017 (Brasil, 2017) e o Programa Inova Educação (São Paulo, 2019b) do governo paulista, que tem como eixo central as ideias de *empreendedorismo* e *protagonismo* dos estudantes e dos professores, impactando 621 municípios no estado de São Paulo.

Teoria e metodologia de análise

O referencial teórico e metodológico do estudo é o materialismo histórico-dialético, o que abrange as obras de Gramsci (2016), Marx e Engels (1987) e Saviani (2021). Por isso, ao fim deste artigo, o estudo será propositivo em recomendar a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento necessário à formação emancipada dos filhos dos trabalhadores nas escolas públicas, de modo a superarem a escola capitalista e neoliberal, o que nos levou ao estudo das obras de Dardot e Laval (2016) e Laval (2019).

Nesse aspecto, de acordo com Fernandes (1995), concordamos que este estudo não se pretende ilusório quanto à suposta *neutralidade* que envolve a discussão curricular na academia e, por esse motivo, objetiva “utilizar a ciência da História para auxiliar na interpretação da realidade e na transformação dessa sociedade imersa na barbárie” (Molina, 2018, p. 1211). Nas palavras dos clássicos, “[...] os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 1987, p. 128).

Compreendemos que as recentes alterações na educação são determinadas pelo modo de produção capitalista em seu estágio financeiro e *ultraliberal*, o que implica em mudanças pedagógicas que transformam gradativamente a estrutura curricular das Redes de Ensino. Segundo os ensinamentos de Gramsci (2016), trata-se de uma imposição da classe dominante que instrumentaliza a escola *pública* como um aparelho privado de hegemonia.

Nesse sentido, ao analisarmos as fontes primárias, estaremos atentos à posição política e às concepções ideológicas de seus formuladores, pois não existe neutralidade possível em documentos supostamente técnicos – na realidade, o conjunto de entidades envolvidas na produção desses currículos mostra suas *filiações e investimentos*.

Desse modo, inspirados em Dermeval Saviani – formulador da Pedagogia Histórico-Crítica –, utilizaremos a ciência da História com o propósito de desmascarar a suposta neutralidade técnica dos documentos e iremos revelar a face invisível da lua, em suma, “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2011, p. 201).

Considerando que a discussão curricular deve ser fundamentada conceitualmente, para adentrarmos a problemática proposta, cabe mencionar nossa concepção teórica de currículo, visto que iremos analisar como fontes primárias um currículo nacional e outro estadual.

Nas últimas décadas a discussão sobre o currículo escolar vem ganhando espaço nos debates acadêmicos. Ele é identificado pelas correntes hegemônicas como parte da constituição identitária de todas as pessoas que participam do cotidiano escolar, por meio do conjunto das experiências vivenciadas, pois “fomos subjetivados por tudo aquilo que nos foi ensinado e do modo como foi ensinado” (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016, p. 32).

No entanto, de acordo com Saviani (2016, p. 55), “o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos”, na direção do objetivo educacional, ou seja, é o veículo condutor que garante o acesso a ciência, filosofia e artes – esses saberes sistematizados são acessíveis pelo intermédio da escola, e, para isso, o currículo requer um conjunto específico de condições para viabilizar “sua transmissão e assimilação” (p. 55-57).

Identificado metaforicamente como caminho, trajetória, estrada, o currículo é definido neste artigo como dispositivo operador de subjetividades e coletividades, materializadas no percorrer da vida escolar. Trata-se de um conjunto de estórias, momentos e aprendizados, tanto

na perspectiva dos conteúdos quanto das relações sociais, dos eventos e das festas que ocorrem no ambiente escolar. O currículo é tomado como veículo que contribui para que o estudante se construa como sujeito político.

Por essas razões, pensar a respeito do processo de elaboração de um currículo é algo de suma importância, pois em torno dessa atividade existe um campo de disputas políticas e ideológicas entre diferentes classes sociais, em que o Estado burguês impõe sua visão de mundo de forma coercitiva e consensual, concomitantemente (Gramsci, 2001, 2016).

Breve contexto histórico internacional

A ascensão do neoliberalismo está localizada nas décadas de 1970 e 1980 e ganhou forte impulso após o golpe de Estado que colocou abaixo a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1991 (Lupi, 2021). Com a falência do campo socialista e o enfraquecimento das organizações dos trabalhadores em todo o planeta, a burguesia, em sua *internacional capitalista*, teve estrada aberta para impor políticas neoliberais que se tornaram hegemônicas.

Crescentemente, a educação passou a significar o indicador de competitividade e produtividade dos países, que, na disputa pelos *rankings*, pensam a escola como um *ativo*. Trata-se da consolidação de um modelo de atuação governamental a serviço de setores empresariais objetivando a constituição de um determinado modo de *ser*, de *aprender* e de *atuar* na sociedade contemporânea, conforme indicaram Dardot e Laval (2016).

Ao centralizarem as atividades pedagógicas no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao trabalhador contemporâneo, tais como *multifuncionalidade* e *polivalência*, os currículos educacionais vêm propondo, desde 1995, o desenvolvimento de um conjunto de *saberes tácitos* considerados como imprescindíveis à qualificação profissional, o que favorece o ganho de competitividade e a garantia de qualidade nos produtos e serviços oferecidos pelo setor empresarial (Ramos, 2013).

Identificadas como “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), essas premissas neoliberais têm sido disseminadas mundialmente em

*cartilhas*³ (relatórios) produzidas por entidades multinacionais capitalistas, como o Banco Mundial (BM). Tais documentos objetivam orientar – por meio de uma “centralização política e normatização simbólica” (Laval, 2019, p. 19) – as políticas educacionais associadas à constituição de reformas curriculares nas escolas como mecanismos ou mesmo estratégias de divulgação que guiam o alcance das propositivas neoliberais no âmbito da educação e promovem determinadas ideias e objetivos educacionais nesses relatórios globais, tais como o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1996).

Portanto, compreendemos que as alterações nos currículos brasileiros são influenciadas por essa hegemonia global do neoliberalismo e seus aparelhos privados de hegemonia, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o BM. A seguir, discutiremos essas alterações na educação brasileira.

A nova BNCC

Aprovada em 2017 e homologada em 2018 como currículo comum a todo o País, a nova BNCC (Brasil, 2017) normatizou as aprendizagens consideradas como *essenciais* aos estudantes da educação básica, o que culminou na obrigatoriedade da reelaboração dos currículos oficiais de todos os estados brasileiros.

Nessa época, o lançamento do currículo nacional foi festejado pelas entidades empresariais de todo o Brasil, pois as alterações atenderiam aos desejos de flexibilização do mercado, como afirmava o movimento Todos pela Educação⁴. A classe dominante brindava essa conquista educacional, pois a novidade estava atrelada ao desejo de transformar a escola em um espaço que fosse algo além da formação de trabalhadores: um “local de trabalho dos próprios estudantes, com produção e venda de serviços” (Catini, 2020, p. 56).

Façamos um exercício de regressão temporal para compreender o modo como a BNCC foi forjada. Os projetos da BNCC foram produzidos no bojo das disputas políticas e econômicas nacionais. Embora encontremos debates e defesas de um currículo nacional desde a década de 1930 – com o Manifesto dos Pioneiros de 1932 –, essa questão ganha alguns destaques em

³ Também conhecidos como: receituários, avaliações e constatações.

⁴ Organização não governamental que objetiva alterar a educação. Trata-se de uma *think tank* que reúne instituições empresariais.

documentos oficiais especialmente após a *Constituição de 1988* (Brasil, 1988). Podemos mencionar dois marcos importantes: o primeiro foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Brasil, 1996), no governo de Fernando Henrique Cardoso; e o segundo, o Plano Nacional da Educação – PNE – (Brasil, 2014), na gestão de Dilma Rousseff.

A primeira versão da BNCC foi divulgada em 2015 e construída dentro de uma *normalidade democrática* sob hegemonia burguesa, com disputas entre entidades empresariais e sindicais e movimentos de educadores e estudantes, no entanto, com o golpe de 2016 contra Dilma Rousseff, muita coisa mudou, pois houve interrupção nessa construção coletiva da base curricular.

Com o novo governo, de Michel Temer, resultado de um golpe de Estado legitimado juridicamente pelas legalidades de um processo de *impeachment*, a BNCC foi capturada, reescrita e promulgada em 2017. Nesse período, o Brasil vivenciou tensões sociais e sabotagens com a criminalização de partidos, sindicatos, organizações e movimentos sociais de esquerda, o que resultou em reformas antipopulares – que eliminaram ou reformaram uma série de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores –, como a reforma trabalhista de 2017 e a reforma da previdência em 2018. Incluímos nesse rol a nova BNCC em 2017. Nesse caso, é importante salientar a ascensão da *nova direita* (Casimiro, 2018)⁵, que na esfera da educação se organiza em grupos extremistas desde 2004, como o movimento Escola Sem Partido, que reuniu defensores da Educação domiciliar, igrejas neopentecostais e suas escolas privadas e setores militaristas, que juntos contribuíram para a formulação de políticas públicas educacionais, tais como as Escolas Cívico-Militares e propostas como o *Projeto de Lei n.º 1.338 de 2022* (Brasil, 2022) sobre a Educação domiciliar.

A BNCC de Temer em 2017 surge sob hegemonia dessa nova direita em comunhão com a *velha direita*, que passou a boicotar e combater a BNCC – acusada de ser esquerdista e ideológica – que estava sendo gestada no governo Dilma. O nível de paranoia coletiva da época pode ser simbolizado pelo pânico provocado pelas notícias enganosas em grupos de redes digitais sobre o *kit-gay* e as *mamadeiras de piroca* que estariam sendo distribuídos nas escolas, supostamente como parte da política educacional comunista de Dilma (Romancini, 2018).

⁵ Essa nova direita conseguiu vencer as eleições presidenciais de 2018, especialmente após o juiz Sergio Moro – posteriormente ministro da Justiça do governo Bolsonaro – aprisionar ilegalmente o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, então favorito para vencer as eleições de 2018 contra Bolsonaro.

Em decorrência dessa vitória golpista, fruto de uma aliança de setores neoliberais em comunhão com neoconservadores, a nova BNCC promulgada pelo governo Temer tem diversas particularidades. Na última versão de 2018, fica explícita em seu *tom normativo* a centralidade do conceito de competências e habilidades, em prejuízo dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD), que estavam presentes na antiga versão de 2015 e nos debates do Plano Nacional de Educação assinado pelo petista Henrique Paim em 2014.

Segundo Neira (2018), a BNCC que estava sendo gestada pelo governo Dilma apresentava a construção de um projeto pedagógico mais qualificado, ao adotar os OAD⁶ como referência em relação ao caminho a ser traçado pelos professores. Nessa conjuntura de adequar os objetos de conhecimento às necessidades das escolas e dos estudantes, optar-se-ia pela valorização dos conhecimentos locais considerados como necessários a outros grupos socioculturais e comunidades escolares, e, nesse caso, a diversidade epistemológica e ontológica estaria presente na materialização do currículo nacional. O currículo seria diverso, plural e contextualizado em relação ao lugar da aprendizagem.

Por esse motivo, ainda segundo Neira (2018), a BNCC de Temer foi um retrocesso, pois o enfoque centralizado nas *competências* não representa apenas uma *questão semântica* ou uma mera mudança na linguagem discursiva. Ao deslocar o eixo epistemológico da palavra “conhecimento” para a palavra “competência”, altera-se o sentido do que se entende por *aprendizagem*, pensada como o conjunto das habilidades necessárias à resolução de problemas, à realização de empreendimentos, ou outras conotações.

Isso significa que a lógica da aprendizagem passa a ser padronizada pelo desenvolvimento de competências específicas, não importando o contexto sociocultural em que as escolas estão inseridas (se são indígenas, quilombolas, caiçaras, entre outros) – nesse caso, todos os estudantes do Brasil deverão aprender as mesmas coisas, independentemente do sentido atribuído ao conhecimento.

Além disso, logo na introdução da BNCC (Brasil, 2017) de Temer, percebemos um problema de soberania nacional, pois é possível identificar a importância atribuída à adequação do projeto educacional brasileiro aos parâmetros de avaliação dos órgãos internacionais como a

⁶ OAD expressam as intenções docentes no tocante à aprendizagem dos estudantes ao longo da escolarização, tendo como função principal orientar o ensino. Nessa perspectiva, os conteúdos (conhecimentos) adquirem centralidade (Neira, 2018).

OCDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A esse respeito, Saviani (2016, p. 75) adverte sobre os problemas dessa “centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional [...]”, o que é uma constatação de penetração imperialista na educação brasileira e submissão associada de nossa burguesia diante desse avanço.

Para Laval (2019, p. 11) existe “um quadro mundial de políticas educacionais, centros de poder supranacionais, lugares de elaboração de conceitos e políticas fora dos ministérios e das universidades”, constituindo-se como setores que estão se apropriando de novos léxicos no campo da educação, que os aproximam dos arcabouços simbólicos presentes no mundo empresarial. Por meio de uma linguagem unificada que aponta o que deve ser desenvolvido nas escolas, as intenções das agências internacionais se traduzem pelas competências e habilidades cobradas no processo ensino-aprendizagem, tais como “criatividade, iniciativa, aptidão para resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício da responsabilidade, aptidão a aprender e se reciclar” (Laval, 2019, p. 81).

A partir do desenvolvimento dessas aptidões que abarcam os interesses das empresas privadas, constatamos que a área da educação cresce como fator de acumulação de capital, pois, para além da adequação dos alunos como um preparado e produtivo exército de reserva, os sistemas educacionais também atuam como moeda negociada nas bolsas de valores, e isso inclui o mobiliário, a segurança, a alimentação e também o currículo escolar. Nesse sentido, a privatização do ensino é desejada pelos capitalistas que estão interessados nos fundos públicos garantidos pela *Constituição de 1988* (Brasil, 1988) e pela LDB de 1996.

Nesse aspecto, diante da análise apresentada, a BNCC representa um desdobramento em nível nacional da influência exercida pelos determinantes globais, que por sua vez impactaram decisivamente a educação paulista. As *competências* evidenciadas têm sido aproveitadas como objetivos pedagógicos finais, tornando-se explícitas também no novo *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019a) e no Programa Inova Educação (São Paulo, 2019b). A questão a observarmos daí em diante é o modo como esse processo de transformação da escola em uma empresa moderna ocorreu em São Paulo no período da gestão Doria entre 2019 e 2022.

A Rede Estadual Paulista e o Programa Inova Educação

Desde 1983, a Rede Estadual Paulista vem adotando paulatinamente concepções pedagógicas ligadas ao construtivismo, que prioriza a valorização das capacidades *individuais*, a *flexibilidade* e as características *socioculturais* dos alunos, fortalecendo-se como ideário das premissas neoliberais, tais como as explicitadas pelo lema “aprender a aprender” e pela “hipervalorização do conhecimento proveniente do cotidiano e o relativismo linguístico cultural” (Duarte; Marsiglia, 2010, p. 153), causando impactos nos currículos.

Avançando no tempo e chegando no contexto pós-BNCC de 2017, os currículos paulistas foram alterados em 2019, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, por meio do Programa Inova Educação (São Paulo, 2019b), cujo propósito era *modernizar* a educação paulista, seguindo os preceitos da nova BNCC e os desejos da burguesia nacional e internacional.

Segundo informações do próprio governo, o Programa Inova Educação, para além das esferas estatais – Secretaria de Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação –, foi palco de influências de entidades empresariais, como o Instituto Ayrton Senna, que passou a liderar o movimento de inserção do setor privado na gestão das escolas estaduais paulistas. Também participaram desse movimento instituições como: Fundação Lemann, Microsoft, Apple, Telefônica, Vivo, Boeing, Google, IFood, Multilaser e outras que estavam interessadas na *modernização*⁷ do ensino paulista (São Paulo, 2019b).

Em uma leitura gramsciana⁸, essas instituições serviriam como aparelhos privados de hegemonia para levar o consenso burguês para corações e mentes da classe trabalhadora. Por isso, nos documentos do Programa Inova Educação, existe a defesa de várias concepções educacionais que preconizam essa influência no processo pedagógico, como a *Educação Integral*⁹, o *Projeto de Vida*, o *Currículo Flexível* e sobretudo “um dos carros-chefes do Instituto Ayrton Senna: as competências e habilidades socioemocionais, foco para o qual se voltam todas

⁷ Neste trabalho compreendemos modernização como as alterações dos modos de produção e a conservação das estruturas arcaicas da sociedade brasileira com bases na exploração dos trabalhadores, em alguns casos, em níveis análogos à escravidão.

⁸ Para maior compreensão dessa categoria gramsciana, ver: Fontes (2010), Mendonça (2014) e Bianchi (2008).

⁹ Essa concepção de Educação Integral foi desenvolvida pelo relatório de Jacques Delors para a Unesco (Delors, 1996) e corresponde a todas as dimensões educacionais e pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelo estudante durante o período da escolarização. Por trás de uma concepção flexível e supostamente moderna de educação (integral), esconde-se o interesse em explorar as habilidades valorizadas pelo mundo empresarial.

as atenções nos contextos de crise, os quais, não obstante, tornaram-se permanentes” (Catini, 2020, p. 57).

As tais competências socioemocionais seriam as capacidades individuais de adaptabilidade dos novos trabalhadores para as mudanças no mundo do trabalho do século XXI, ou seja, no decorrer de suas vidas, os novos trabalhadores precisam estar capacitados para *innovar* e apresentar uma dimensão emocional estruturada para encarar como *natural* as aceleradas transformações mercadológicas. Nesse sentido, em decorrência das constantes alterações econômicas, sociais, culturais e pessoais, a realidade não é mais fixa, e tudo é passageiro, por isso a preocupação de internalizar nos jovens a ideia da inovação constante por meio da capacidade de serem flexíveis e preparados para mudanças.

Diante de um eterno devir de incertezas, o destino e a empregabilidade dos alunos e futuros trabalhadores estariam em suas próprias mãos, e o papel da escola seria o de treinar a capacidade emocional desses jovens para escolher o seu destino. Esse aprendizado envolveria o desenvolvimento de determinadas competências de adaptação e aceitação das mudanças no presente, ou seja, ter sucesso profissional estaria ligado à capacidade de saber fazer as escolhas corretas. Segundo os ideólogos do Programa Inova Educação, “o princípio da flexibilidade, formulado a partir dos desejos dos estudantes, seria uma antessala das escolhas da vida fora da instituição escolar que lá devem ser exercitadas” (Goulart; Alencar, 2021, p. 551).

As novas habilidades adquiridas pelos estudantes nas escolas, segundo os coletivos empresariais, deveriam ultrapassar as disciplinas e os conteúdos tradicionais até então ensinados, que precisariam, desse modo, ser substituídos ou aprimorados por meio das disciplinas eletivas e tecnológicas e, neste ano de 2024, da disciplina Liderança e Oratória – como componente curricular do Ensino Médio –, que veio a substituir o ensino de Filosofia e Sociologia.

Em 2019, em evento promocional do Inova Educação paulista, essas alterações já estavam na ordem do dia. Em uma palestra intitulada “Eletivas e sua ligação com o projeto de vida”, Naiara Martins, coordenadora do programa “Jovens a bordo do futuro” do Instituto Proa, recomendava publicamente a inclusão de novas dinâmicas nas escolas, como aquelas que acontecem em processos seletivos de empresas, para treinar nos alunos a capacidade de falar em público, o modo como se comunicar corretamente por *e-mail* e o aprendizado de falar “bom dia” e “por favor” (Goulart; Alencar, 2021).

Nessa nova configuração curricular, percebemos que os conteúdos científicos e clássicos¹⁰ estão sendo substituídos por componentes que fomentam ações individuais, dentro de uma concepção ideológica moderna de empreendedorismo capitalista, justificada pela falta de empregos formais. Nas escolas, a disciplina Projeto de Vida, dentro dos itinerários formativos, visa contribuir para que o estudante supostamente construa e acompanhe seu percurso de vida como o único protagonista da sua existência material, desenvolvendo supostas habilidades cognitivas e socioemocionais para investir em seus objetivos pessoais e alcançá-los, de modo a perder de vista a materialidade complexa e coletiva dessa construção no interior das sociedades modernas.

Não há qualquer indício de formação crítica na direção de superação da sociedade capitalista, pelo contrário, o que se anseia é a perpetuação desse modo de produção e uma sociedade desigual. Nesse sentido, ao analisarmos esses documentos, verificamos que buscam favorecer esse processo a partir dos princípios do individualismo e do pragmatismo, preconizando valores como meritocracia e competitividade.

Nesse programa são oferecidas as disciplinas eletivas, que situariam os alunos como independentes e protagonistas, capazes de fazer suas escolhas dentro de um grande cardápio de opções disciplinares. Porém, na realidade, estão amarradas às determinações dos documentos oficiais que impõem propostas ligadas a Empreendedorismo; Educação Financeira; Economia Criativa; Olimpíadas do Conhecimento; Tecnologia e Inovação; e Mídias Digitais, Cidadania Digital, Robótica e Programação (São Paulo, 2019b), ou seja, as disciplinas apresentam-se como ofertas pedagógicas que divulgam em seu repertório as competências ou qualidades necessárias ao bom desempenho no mercado de trabalho privado, acirrando as concepções de competitividade.

Nesse aspecto, tanto as propostas curriculares do Programa Inova Educação (São Paulo, 2019b) quanto o conjunto do currículo oficial paulista (São Paulo, 2019a) direcionam o *norte* educacional para o *protagonismo empresarial*. O uso das tecnologias nas escolas seria a ferramenta que possibilitaria a *escolarização para a vida*, fundamentada em itinerários

¹⁰ Aqui estamos ancorados na concepção de clássico da Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, “o clássico, não possui seus fundamentos pautados em concepções relativistas, da mesma forma que não é possível compreendê-lo no interior de concepções rígidas e inalteráveis. Faz-se necessária sua compreensão como um produto da atividade humana e, nesse sentido, dotado de contradições que permeiam o desenvolvimento histórico da humanidade” (Duarte; Ferreira, 2021, p. 9).

formativos que proporcionariam conhecimentos práticos e considerados como úteis para o sustento das famílias contemporâneas em um mundo cada vez mais sem empregos formais.

Essa nova concepção de currículo estaria *atenada e conectada* à ideia de professores como apoiadores dos objetivos empresariais, que permaneceriam nas escolas para supervisionar os alunos nas suas atividades pedagógicas. A proposta é transformar o professor em um gerente de empresa, que encare os alunos como funcionários, portadores de autonomia para gerirem as próprias ações e estudos. Nesse caso, cabe ao professor avaliar o rendimento e a produtividade dos alunos por meio de metodologias inovadoras aplicadas na resolução dos problemas práticos de uma unidade produtiva ou comercial.

E para garantir que as competências neoliberais sejam efetivamente desenvolvidas nas escolas, e o espírito da concorrência capitalista esteja internalizado nos espaços educacionais, o Estado lança mão de mecanismos para controle, vigilância e punição por meio de avaliação dos estudantes pelas vias de provas internacionais, nacionais e estaduais. Entre esses mecanismos, estão o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, Pisa (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Aníbal Teixeira) [Inep], 2023); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Saeb (Inep, 2018); e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, Saesp (São Paulo, 2021).

Esses indícios apontados sinalizam para aquilo que Laval (2019) denomina de *neoliberalismo escolar*. Trata-se de um conceito que permite compreender os laços que permeiam as reformas na educação – em termos globais e locais –, que, quando investigadas conjuntamente, apresentam uma mesma *lógica normativa* que aponta os “princípios desigualitários da economia capitalista e da sociedade de classes” (Laval, 2019, p. 16) tanto na sua organização estrutural quanto no seu discurso. As narrativas que embasam tais reformas educacionais traduzem a intencionalidade da atuação neoliberal dentro das escolas, por abarcarem um alcance simbólico que se materializa em ações e pensamentos sobre a realidade, influenciando na maneira como o estudante constrói sua vida acadêmica e profissional.

As constatações apresentadas podem ajudar a entender o que, contemporaneamente, os estudos do mundo do trabalho denominam como *relações de uberização*, ou seja, relações de trabalho que se operam por meio de contratos de adesão a plataformas digitais e aplicativos, tais como Uber e IFood, reproduzindo a falsa ideia de autonomia profissional e de independência financeira, em que o indivíduo se sente empreendedor de si mesmo, de sua própria vida, por não

se submeter às relações de emprego tradicionais, baseadas em pessoalidade, carteira assinada e direitos trabalhistas (Antunes, 2020). Isso significa que a questão da autonomia explorada pela concepção de educação integral no interior das escolas estaduais (São Paulo, 2019a) associa-se, como *pano de fundo*, à preparação dos estudantes das escolas públicas para esse tipo de relação trabalhista *a posteriori*.

Ora, não é por acaso que essas empresas, como o iFood, estejam interferindo nas escolas paulistas. Como a própria empresa declara em seu endereço eletrônico oficial, o “iFood investe em itinerário formativo de escolas de SP e SE” (iFood [...], 2023) em parceria com o Instituto Reúna¹¹.

Segundo Catini (2020), essas instituições privadas e esses programas sociais conectam a formação dos jovens ao trabalho precário mediante voluntariado dos trabalhos sociais, alimentando esperanças de empregos nessas empresas por meio de concorrência de prêmios, editais e seleções. Segundo a autora,

[...] o trabalho sem remuneração antecipado dos jovens serve para concorrer com outros grupos, para conseguir financiamento, para ofertar um serviço social precário e com contrapartidas, tal qual tiveram acesso. Enquanto isso, as empresas vestidas de institutos sociais sem fins lucrativos realizam processos seletivos para o mercado de trabalho social onde estão dominando, sem que isso se apresente como trabalho, mas sim como geração de “oportunidades” para que as pessoas realizem seus projetos de vida (Catini, 2020, p. 62).

Nesse sentido, essas reformas curriculares e seus *projetos de vida* caminham na naturalização das desigualdades e convencem os indivíduos da sua eficácia contra os riscos de um mercado de trabalho cada vez mais incerto, “satisfazendo ao mesmo tempo às expectativas das empresas nos aspectos da inovação e da criatividade” (Laval, 2019, p. 74).

O sistema, ao admitir que não há como garantir emprego para todos, fomenta uma *pedagogia educacional* para a competição. Para Saviani (2013, p. 431), significa, para os jovens,

[...] escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua

¹¹ As escolas direcionadas aos filhos dos trabalhadores perdem conteúdos básicos de ciências, filosofia e artes e em seu lugar são ministradas aulas de *projeto de vida* ou que ensinam como empreender fazendo brigadeiros caseiros (Lima, 2023).

transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado.

Compreendemos que os currículos e o Programa aqui analisados se pautam pela lógica neoliberal, pois, ao estimularem a competição, situarem o indivíduo como protagonista da sua aprendizagem e responsabilizarem-no por seus fracassos e vitórias, vinculam o processo educativo ao conhecimento instrumental, aplicável na resolução de problemas ligados às instabilidades da vida contemporânea.

A seguir, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, iremos caminhar para outra direção, distante desse processo que transforma o currículo escolar em uma planilha empresarial, que está privatizando as escolas e retirando os conteúdos clássicos da formação dos filhos dos trabalhadores.

Proposição: a Pedagogia Histórico-Crítica como currículo alternativo

Em consonância com o nosso referencial teórico e metodológico, realizaremos uma proposição ao problema diagnosticado nesta pesquisa: o retrocesso ao qual os currículos oficiais estão conduzindo os estudantes, especialmente os filhos das classes trabalhadoras nas escolas públicas. Caminhamos no sentido inverso, elencando a Pedagogia Histórico-Crítica como uma contribuição que deverá ser construída coletivamente e que propõe caminhos pedagógicos exequíveis à realidade concreta na direção dos interesses táticos e estratégicos dos subalternos.

Na questão curricular, essas reformas neoliberais estão cerceando o acesso dos estudantes aos conhecimentos clássicos da filosofia, das artes e da ciência, como é o caso das ciências humanas e sociais. A título de exemplo, no Ensino Médio paulista, no ano de 2024, o componente curricular Sociologia foi retirado do primeiro ano, bem como Filosofia, que foi retirada da grade do segundo ano. Desde 2023, a disciplina de Sociologia e a de Filosofia foram retiradas da grade curricular do terceiro ano e substituídas por Liderança e Oratória. Segundo Molina e Bordignon (2022), o mesmo também ocorre com a disciplina de História¹².

¹² Esse empobrecimento curricular culmina no baixo desempenho dos filhos dos trabalhadores nos vestibulares das universidades públicas e privadas e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Esses conteúdos e disciplinas eliminadas são extremamente importantes, pois são saberes que foram construídos pelo conjunto da humanidade em nossa milenar História e chave decisiva para a leitura da realidade concreta. Nas reformas neoliberais, esses conteúdos estão sendo apropriados de forma privada pela burguesia, especialmente em suas escolas privadas. Em contrapartida, aos subalternos está sendo ofertada uma educação esvaziada desses conteúdos científicos e artísticos, dando espaço a uma concepção neotecnicista de escola, como anunciamos no presente artigo.

Utilizando uma categoria de Gramsci (2001, 2016), podemos compreender a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia que busca elaborar uma *nova hegemonia* no Brasil desde o final dos anos de 1970 e que hoje é uma pedagogia internacional em construção coletiva, com muitos pesquisadores, sobretudo na América Latina e na África. Trata-se de um esforço coletivo internacionalista para promover reflexões e proposições pedagógicas que atendam aos interesses da classe trabalhadora¹³ e visem à superação da sociedade burguesa e capitalista.

Esse coletivo defende uma proposta libertária para essa conjectura, compreendendo os espaços escolares como ambientes de contradições e lutas entre projetos irreconciliáveis, uns de alienação e outros de emancipação. Em uma interpretação marxista, trata-se da categoria de *luta de classes* na educação, em que “a dialética vê a história movimentar-se num processo contínuo de lutas, em que a tese não ‘brinca’ com a antítese, mas quer eliminá-la” (Buffa; Nosella, 2005, p. 364).

Nesse sentido, a educação e a pedagogia são vistas como dimensões de constantes disputas pela hegemonia no interior de escolas, secretarias, direções, sindicatos, livros didáticos etc., em que, para além dos interesses pedagógicos, políticos, ideológicos e culturais, acrescentamos a dimensão econômica da mercantilização da educação, que perde seus *status* de direito social e se transforma em mercadoria.

Portanto, diante dessa constatação, advogamos os interesses das classes trabalhadoras em vista de sua emancipação e defendemos a educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada. Pleiteamos uma alternativa libertária que compreenda os espaços escolares democraticamente, por meio de uma escola que defenda a ciência, a filosofia e as artes em

¹³ Para maiores informações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, ver Saviani (2021).

oposição ao *obscurantismo beligerante* que ressuscita práticas inquisitórias contra os profissionais educação (Duarte, 2018).

Para isso, é fundamental a construção de currículos que oportunizem o desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes bem como o enriquecimento de suas necessidades culturais, estimulando a capacidade crítica e libertária dos alunos por meio dos conhecimentos trabalhados pela escola. Em outras palavras, os estudantes precisam ter acesso a saberes que os permitam conhecer de fato a sociedade em que vivem. Que os levem a olhar de frente para as questões sociopolíticas e estruturais que limitam suas trajetórias e sonhos, construindo a devida crítica e atuação política para esse enfrentamento, que só poderá ser efetivado mediante soluções coletivas e organizadas.

Nesse sentido, ao contrário das soluções empresariais contemporâneas que determinam e hegemonomizam um currículo essencialmente individualista, utilitarista e imediatista diretamente conectado às preocupações dos detentores dos meios de produção, a Pedagogia Histórico-Crítica caminha na defesa de um currículo atrelado aos interesses das classes trabalhadoras, ou seja, um currículo que socialize o conjunto dos conhecimentos produzidos pela humanidade entre os alunos – nas ciências, nas artes e na filosofia – na direção de que os filhos dos trabalhadores possam se tornar dirigentes e políticos na constituição de um novo bloco histórico.

Propomos que as classes subalternizadas devam ter acesso aos conhecimentos que os dominantes dominam para dominar os dominados, ou seja, significa caminhar para o fim da alienação e da exploração, e a educação é chave fundamental para acessar essa realidade concreta. A escola pública, gratuita e estatal deverá possibilitar que esses alunos se formem como filósofos críticos, dirigentes políticos e técnicos autônomos no caminho da emancipação de sua classe ou de seu grupo sociocultural (Semeraro, 2021).

Para Saviani (2005, p. 256-257), formulador da Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como

propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Não se trata de universalizar os conhecimentos utilitaristas e imediatistas, como se opera na BNCC e no *Currículo Paulista*. Segundo Duarte (2018), os conhecimentos clássicos são conteúdos escolares que colaboram para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos das novas gerações para a realização de associações, comparações e sinapses diversas. Essas experiências humanas acumuladas, ao serem apropriadas pelos estudantes, são incorporadas às suas subjetividades, em suas vidas escolares, na família, nas brincadeiras com os amigos no tempo livre e em seus futuros trabalhos como adultos independentes.

Dessa maneira o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiando não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre processos e fenômenos. Isso se aplica à compreensão do movimento tanto da natureza quanto da sociedade. Não é por acaso que os obscurantistas atacam as ciências da sociedade e, também, as ciências da natureza, além, é claro, da filosofia e das artes (Duarte, 2018, p. 144).

Porém, embora o contexto seja de normatização autoritária, neoconservadora e neoliberal pelas vias da imposição de currículos e reformas educacionais capitalistas, não existem universalizações que não permitam a criação de resistências e enfrentamentos.

Consideramos que estudantes, professores e demais trabalhadores das áreas da educação e da ciência serão decisivos na proposição de novas estradas. Isso demandará grande esforço em termos de formação de uma oposição capaz de construir uma nova hegemonia e um novo bloco histórico (Gramsci, 2001, 2016).

Nesse sentido, podemos citar alguns exemplos na área da educação, como são os cursos de Pedagogia Histórico-Crítica promovidos em cursos¹⁴ de extensão e em disciplinas de graduação e pós-graduação de universidades públicas por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa: “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) sob coordenação de Dermeval Saviani e

¹⁴ Para maiores informações, acessar as redes digitais do grupo HISTEDBR no Youtube, no Instagram e no Facebook.

José Claudinei Lombardi. Além disso, cursos e palestras são promovidos em movimentos sociais, partidos, sindicatos etc.

Nesses cursos, defendemos a concepção de Educação Integral atrelada à proposição marxista e gramsciana de formação omnilateral, ou seja, precisamos formar “[...] o homem completo (*omnilateral*), educado nas artes do fazer (trabalho não alienado) e do falar (política de emancipação), cujas premissas já estão postas no âmbito da sociedade capitalista” (Ferreira Júnior; Bittar, 2008).

Em suma, uma *escola unitária* que ocorre durante o preparo dos jovens para a vida, de forma que desenvolvam suas capacidades intelectuais ao mesmo tempo que se preparam para o mundo do trabalho de forma emancipada, o que se difere da recorrente proposta educacional hegemônica de formação alienada e aligeirada de *gorilas amestrados* (Gramsci, 2001).

Caminhando para o fechamento do artigo, e diante das limitações das poucas linhas para discorrer sobre essa proposta contra-hegemônica, convidamos os leitores para acessarem os diversos trabalhos acadêmicos da Pedagogia Histórico-Crítica que estão referenciados em nossa bibliografia.

Reforçamos a importância dessa pedagogia como recurso e instrumento para o enfrentamento da superficialidade educacional oferecida às camadas menos favorecidas da sociedade, que, por meio das reformas veiculadas, vem assentando o terreno para o desenvolvimento de apenas uma das dimensões do conhecimento, associando-o à sua instrumentalidade e linguagem operacional alienantes, contribuindo para a construção dessa sociedade imersa na barbárie naturalizada.

Considerações finais

Constatamos que os novos currículos, desde a BNCC até o novo *Currículo Paulista* e o Projeto Inova Educação, são agentes e legitimadores de exclusão social por meio da naturalização das desigualdades educacionais – eles também sedimentam relações de poder específicas no interior das escolas. No contexto histórico de construção da nova BNCC (Brasil, 2017), essa questão tornou-se evidente, especialmente com o golpe de Estado de 2016 e uma série de reformas antipopulares, desde a reforma da previdência até a trabalhista e a educacional.

Diante da hegemonia neoliberal, concluímos que o conjunto de proposições educativas adjetivadas como “inovadoras” e “centralizadas no estudante”, na realidade é permeado de velhas ideias e está focado nos interesses dos capitalistas. Nesse tocante, a Rede Estadual Paulista colabora para mercantilizar as relações sociais, transformando o estudante em um suporte operador de habilidades consideradas como essenciais à *reprodução da divisão social do trabalho* – em outras palavras, os formuladores dessas políticas educacionais contribuem para a reprodução das desigualdades educacionais que se refletem no mercado de trabalho (Duarte; Marsíglio, 2010).

Sob forte influência da BNCC e dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia, como é o Instituto Ayrton Senna, em 2019 o novo *Currículo Paulista* foi alterado e o Programa Inova Educação foi a ponta de lança desse processo até 2022, fim da gestão de João Doria.

Nesse sentido, os currículos foram inteiramente construídos com enfoque nas competências e habilidades, cognitivas e socioemocionais, gerais e específicas, identificando-as como dimensões importantes ao processo de ensino-aprendizagem, necessárias à adequação dos estudantes à sociedade contemporânea (São Paulo, 2019a).

Essas mutações implicaram no estabelecimento de um eixo da aprendizagem para a constituição individualista dos estudantes, descrito no documento curricular como *autonomia* (São Paulo, 2019a). Nesse aspecto, a escola contemporânea transfere toda a construção pedagógica ao âmbito do indivíduo, desconsiderando as relações político-sociais envolvidas no processo de aprendizagem.

Assim, embora a escola seja pública, ela está operando e obedecendo interesses privados, como alertou Gramsci em sua definição de Estado Ampliado. O estudo comprova que a escola não é pública (gerida pelo povo e para o povo), mas estatal (gerida pela burguesia para os capitalistas). Melhor explicando, a escola mantém-se gratuita e administrada pela sociedade política (burocracia estatal), mas seu conteúdo é privado, atentando contra os interesses do conjunto da classe trabalhadora.

Nessa leitura gramsciana, compreendemos que o Estado é um somatório da sociedade civil e da sociedade política, ou seja, a interferência de entidades privadas nos currículos escolares das escolas públicas demonstra que não existe uma separação fixa e arbitrária entre público e privado – na realidade, na sociedade capitalista, aquilo que é público é controlado por forças privadas, a classe burguesa. Essa classe dominante se utiliza de diversos aparelhos

privados de hegemonia para manter seu poder pelas vias do consenso de suas ideias no interior da sociedade, como constatamos – na área da educação, podemos mencionar o Todos pela Educação ou o Instituto Ayrton Senna, que são fundamentais para a elaboração dos currículos escolares brasileiros, além de organizações internacionais, como o BM.

Concluimos que a estratégia do capital é culpabilizar os jovens pela falência do sistema capitalista, e a solução apontada para a barbárie é individual: *cada um por si*. A escola seria a redentora do caos e oportunizaria um cardápio de disciplinas que possibilitaria aos alunos escolherem um futuro melhor, longe da miséria e próximo de oportunidades de ganhos financeiros, como são aqueles modelos de jovens bem-sucedidos destacados pelas propagandas das igrejas neopentecostais ou aqueles famosos empreendedores e *influencers* das redes digitais.

Portanto, as reformas curriculares veiculadas pela Rede de Ensino Paulista vislumbram aquilo que o interesse internacional aponta como “a formação de um cidadão produtivo, o novo tipo de trabalhador necessário para o mercado em transformação” (Ramos, 2013, p. 540), na qual a responsabilidade pelo desemprego e pela miséria provocada pelas transformações aceleradas dos meios de produção é atribuída ao indivíduo que não foi capaz de se adaptar, empreender, reciclar-se e investir em sua empregabilidade.

Tendo em vista a complexidade da dimensão simbólica ligada ao alcance dessas ideias, quando colocadas em prática, o que podemos constatar é que essa lógica neoliberal exige as estruturas sociais, econômicas e políticas da inerente correlação com a formação cidadã do estudante e seu futuro profissional, criando um paradoxo: ao mesmo tempo que a formação curricular orienta para a competitividade no mercado privado e a falsa ideia de *autonomia* decorrente das relações de emprego uberizadas, isenta o Estado de qualquer responsabilidade por criar em sua estrutura um lugar para esse trabalhador, embutindo na mente dos estudantes (e da sociedade) a ideia de que essa atribuição é da pessoa e de sua própria competência.

Para facilitar ainda mais o processo de incursão do estudante no mundo do trabalho capitalista, adotou-se nesses novos currículos do estado de São Paulo a concepção de Educação Integral, fundamentada pelos quatro Pilares da Educação para o Século XXI presentes no relatório da Unesco *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1996): *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Essa *aprendizagem ao longo da vida* foi propagada pelas entidades bancárias e empresariais e pelas ONGs que determinaram a

condução dos governos e praticamente transformou-se em uma cartilha que ainda guia os sistemas educacionais ao redor do globo.

Saviani (2013) denomina de *pedagogia das competências* o que ele compreende como a outra face da *pedagogia do aprender a aprender*, cujo objetivo é *maximizar a eficiência*, adequando os estudantes às novas configurações sociais em que “as próprias condições de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2013, p. 437-438). Nas suas palavras, “para adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais” (p. 437).

Para responder a esses problemas, nosso estudo propõe a Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa para o enfrentamento das deficiências educacionais contemporâneas propagadas pelas atuais reformas. Desse modo, o currículo deve ser fundamentado pelos interesses das classes subalternas visando a seu *empoderamento* e sua *emancipação*. A educação deverá promover os conhecimentos mais sofisticados da cultura popular, científica, erudita, artística e filosófica que, de acordo com os ensinamentos de Gramsci e Marx, abarcam uma educação politécnica e omnilateral (Nosella, 1991).

Nessa concepção, oportuniza-se a socialização de uma escola pública e democrática que inclua todos os gêneros, culturas, etnias, raças e classes ao fomentar um planeta onde todos os seres humanos sejam socialmente iguais, mas subjetivamente diferentes – o que não acontece na constante dualista presente na História da Educação brasileira, em que certas escolas são destinadas aos filhos da burguesia e outras, aos filhos dos subalternos.

Referências

ANTUNES, R. C. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? *Laborare*, Salvador, v. 3, n. 4, p. 6-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33637/2595-847x.2020-46>

BIANCHI, A. *O laboratório de Gramsci*. Filosofia, História e Política. São Paulo: Alameda, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei n.º 1.338, de 2022*. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.421>

CASIMIRO, F. H. C. *A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 53-68, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

DELORS, J. (coord.) *Educação: um tesouro a descobrir v. 6*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: Unesco, 1996.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>

DUARTE, N.; FERREIRA, C. G. O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 43, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.48852>

DUARTE, N.; MARSÍGLIA, A. C. G. A concepção pedagógica oficial construtivista na Rede Estadual de Ensino paulista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 148-162, 2010. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9590>

FERNANDES, F. *Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 12, p. 635-646, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo*. Teoria e História. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz/UF RJ, 2010.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 337-366, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43759>

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere - Volume 4: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere - Volume 2: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

I FOOD investe em itinerário formativo de escolas de SP e SE. Notícias. *iFood*. 2023. Disponível em <https://news.ifood.com.br/ifood-investe-em-itinerario-formativo/> Acesso em: 14 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍBAL TEIXEIRA. Diretoria da Avaliação da Educação Básica. *Sistema da Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Inep/Mec, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_d_e_referencia-versao_1.0.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍBAL TEIXEIRA. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, L. de. Após reforma do Ensino Médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. *O Globo*. 13 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml> Acesso em: 14 mar. 2024.

LUPI, R. *La pelle dell'URSS: dalla perestrojka al golpe di agosto*. Bologna: Odoja, 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

MENDONÇA, S. R. de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. *Marx e o Marxismo*, Niterói, v. 2, n. 2, jan./jul. 2014.

MOLINA, R. S. História, instituições escolares e o materialismo histórico-dialético. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 4, p. 1209-1228, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8652660>

MOLINA, R. S.; BORDIGNON, T. F. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de História. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, Marília, v. 7, n. 10, p. 89-109, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p89-109>

NEIRA, M. G. Essa base, não. *Jornal da USP*. 19 set. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/> Acesso em: 30 nov. 2021.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS–Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>

NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, T. T. (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 274p.

RAMOS, G. P. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 537-556, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n32013.47224>

ROMANCINI, R. Do “kit gay” ao “monitor da doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. *Revista Contracampo*, Niterói, v. 37, n. 2, p. 87-108, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i0.1102>

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019a. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf Acesso em: 30 nov. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. *Programa Inova Educação*. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019b. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. Fundação para Desenvolvimento da Educação. *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. São Paulo: FDE, 2021. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005. 274p.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. 240p.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento- Revista de Educação*, Niterói, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEMERARO, G. *Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Submissão: 15.03.2024.

Aprovação: 19.06.2024.