



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Bianca Bardi Castilho

**A INFLUÊNCIA CONSERVADORA E EMPRESARIAL NA
PERPETUAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI:
o processo de implementação da reforma do
Ensino Médio no Estado de São Paulo**

SÃO CARLOS

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Bianca Bardi Castilho

**A INFLUÊNCIA CONSERVADORA E EMPRESARIAL NA
PERPETUAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI:
o processo de implementação da reforma do
Ensino Médio no Estado de São Paulo**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

SÃO CARLOS

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bianca Bardi Castilho, realizada em 11/06/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Prof. Dr. Evaldo Piolli (UNICAMP)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha mãe pelo incentivo de sempre.

Às vítimas do genocídio brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Diante do aprofundamento do neoliberalismo, que entre tantas coisas resulta no corte de investimentos na educação pública e se espalha pelo movimento contra a ciência e pesquisa; e tendo em vista a crise sanitária que se estabeleceu durante o ano de 2020 e 2021 perante a total irresponsabilidade do governo brasileiro em buscar soluções para amenizar seus impactos sanitários, econômicos e sociais, elaborar o presente estudo não teria sido possível sem a ajuda e acolhimento de inúmeras pessoas que não cabem no espaço desta folha. Por isso, dedico aqui meu mais profundo agradecimento àqueles e àquelas que estiveram presentes em cada momento deste processo:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento, pela maneira como conduziu o processo de pesquisa, pelas caronas, pela compreensão e ensinamentos.

Ao Prof. Dr. Evaldo Piolli pela leitura atenta e crítica da pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos pelos diálogos e aprendizados, tanto em aula quanto no grupo de estudos e na banca.

À minha mãe Vani pelo estímulo, pela força e inspiração.

Ao meu irmão Vinicius pela coragem e sensibilidade.

À minha irmã Clara por me lembrar da leveza nos dias difíceis.

Ao Thomas pela poesia diária e pelo apoio durante a pesquisa.

À Joyce, Miriã, Fernanda, Larissa e Alessandra pelo companheirismo e amizade.

Às amigas que conheci na Pós-Graduação Lívia, Iracema, Franciele e Laís por compartilhar todas as vivências do processo de estudos.

Aos membros do Grupo de Estudos Trabalho, Política e Educação Escolar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

À CAPES por conceder a bolsa de mestrado que financiou este estudo.

“E ele era sertanejo? Sobre minha surpresa, que era. Serras que se vão saindo, para destapar outras serras. Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”

João Guimarães Rosa

RESUMO

CASTILHO, Bianca Bardi. A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: O processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo. 2021. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos – SP, 2021.

O presente estudo analisa a nova política educacional do ensino médio aprovada por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017. A pesquisa teve como objetivo identificar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13 415/2017) na rede estadual do Estado de São Paulo no contexto de acirramento do neoliberalismo e avanço dos movimentos conservador e empresarial na educação. O problema de pesquisa centrou-se na questão de como a Reforma do Ensino Médio se concretizou no Estado de São Paulo diante do contexto de crise política e econômica em que o país está inserido. A hipótese é a de que, com a nova organização curricular e alteração na carga horária, o novo ensino médio intensifica o processo de dualidade e desigualdade educacionais ao formar o estudante por meio de competências e habilidades voltadas ao desenvolvimento socioemocional que separa o ensino médio da formação técnica e profissional e reduz a formação geral. Em decorrência disso, ocorre o processo de adaptação da classe trabalhadora às novas determinações do capital. Para realizar o estudo foi utilizada como metodologia de pesquisa a contribuição do materialismo histórico-dialético, considerando sua relevância no processo de investigação do objeto de pesquisa e de sua articulação da teoria com a realidade concreta, a fim de compreender seus principais determinantes. Os instrumentos técnicos utilizados foram a análise bibliográfica e documental. A pesquisa permitiu identificar que a efetivação do novo ensino médio em São Paulo tem se dado predominantemente por meio da criação de três projetos centrais: o Currículo Paulista, o Inova Educação e o Novotec que são responsáveis por: articular o currículo do ensino médio paulista às orientações da Base Nacional Comum Curricular, separar a formação geral e o ensino técnico e profissionalizante, adequar a carga horária e a enfatizar os componentes curriculares voltados à formação socioemocional dos estudantes. Esses programas demonstram o processo de adequação dos sistemas de ensino à demanda da corrente neoliberal, a adesão à acumulação flexível pela necessidade de inserção da classe trabalhadora aos novos tipos de trabalho e indicam o aprofundamento da disputa econômica e ideológica na área educacional.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13 415/2017). Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo. Novo currículo do Ensino Médio Paulista. Inova Educação. Novotec.

ABSTRACT

CASTILHO, Bianca Bardi. The conservative and corporate influence in the perpetuation of educational duality in the 21st century: The implementation process of the high school reform in the state of São Paulo. 2021. Master degree dissertation for the Program of Post-Graduation in Education – São Carlos University, campus São Carlos, São Carlos – SP, 2021.

The research analyses the new high school educational policy approved by the Provisal Measure n. 746/2016 and passed into the Law n. 13.415/2017. The objective of the study was to identify the implementation process of the High School Reform in São Paulo through the context of intensification of the neoliberalism and the push of conservative and corporate movements in the education. The research problem was to discuss how the High School Reform will be implemented in São Paulo in a context of political and economical crisis. The hypothesis was that, after the new curricular organization and the changes in academic load, the high school tends to strengthen the duality and inequality in the educational processes once it shapes the student for the job market in a precarious and excluding way. This research also argues that the new education proposal besides to perpetuate the historical division between humanist education and professional education can foster ranking inside on the state system. This study applied as methodology the dialectic materialism considering the relevance on the process of investigation to the object of research and the articulation of theory with the reality to understand the determiners. The theoretical instruments were the bibliographic and documental analysis. The research showed that the application of the new high school system in São Paulo occurs through the development of three important projects: Currículo Paulista, Inova Educação and Novotec. The projects have the goal of articulating the curriculum of high school to the orientations of the Base Nacional Comum Curricular, separating the general formation and the professional education, adjusting the academic load, and emphasizing the curricular components to the socioemotional formation. These programs demonstrate the adequation process of the educational system to the neoliberal demands and the adherence to the work organization with basis in flexible accumulation.

Keywords: High School Reform (Law n. 13.415/2017). New High School of São Paulo. New Paulista High School curriculum. Inova Educação. Novotec.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Alunos matriculados e sem atividades na pandemia.....	103
Figura 1: Ciclo de Gestão de Aprendizagem.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de Matrícula do Ensino Médio em 2019	104
Tabela 2: Taxa de Matrícula do Ensino Médio em 2017	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Reformas duais no século XX	41
Quadro 2: Governadores e Secretários da Educação do Estado de São Paulo (1995-2021)	90
Quadro 3: Metas, ações e medidas do SP Faz Escola	95
Quadro 4: Projetos prioritários para a educação básica em São Paulo.....	105
Quadro 5: Organização curricular ensino médio diurno	112
Quadro 6: Organização curricular ensino médio noturno	113
Quadro 7: Organização curricular ensino médio 9h30min.....	113
Quadro 8: Organização curricular ensino médio três turnos	114
Quadro 9: Resolução CEE, de 3 de agosto de 2020	117
Quadro 10: Nova carga horária do ensino médio	127
Quadro 11: Grade curricular ensino médio diurno	128
Quadro 12: Grade curricular ensino médio noturno	129
Quadro 13: Grade curricular ensino médio PEI	129
Quadro 14: Formas de oferta do NOVOTEC	152
Quadro 15: Cursos ofertados pelo NOVOTEC	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COA	Conselho das Américas
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEM	Democratas
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação

MP	Medida Provisória
MPL	Movimento Passe Livre
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEI	Programa de Ensino Integral
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
ProEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SEDUC	Secretaria da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA DE DESIGUALDADE E DUALISMO EDUCACIONAL	27
1.1 Desigualdade e dualidade educacional	27
1.2 Dualismo estrutural do ensino médio brasileiro	36
1.3 O ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível e do neoliberalismo ...	45
1.3.1 Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)	53
1.3.2 Governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003 - 2016)	63
1.4 A nova reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017)	68
1.5 Implicações conservadora-empresarial na Reforma do Ensino Médio	73
2. A NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PAULISTA.....	89
2.1 Reforma do Estado e padronização curricular na educação pública paulista: Mário Covas, José Serra e Geraldo Alckmin (1995-2018)	91
2.2 O governo de João Dória: Plano Estratégico e a criação do Currículo Paulista.....	99
2.2.1 O Currículo Paulista	108
2.2.2 O novo Currículo Paulista	115
3. O LABORATÓRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA: INOVA EDUCAÇÃO E NOVOTEC.....	137
3.1 O Programa Inova Educação	137
3.2 NOVOTEC: a implementação da formação técnica e profissional	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	172

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado investiga o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio — aprovada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 — na rede estadual de São Paulo. Foi identificado que os programas centrais — Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec — têm como objetivo inserir a reforma federal no estado.

O estudo começou a ser realizado em 2019 e a escrita foi finalizada no primeiro semestre de 2021. Não é banal a influência do governo de Jair Bolsonaro, mas, sim, parte constitutiva durante o processo de pesquisa. O corte de financiamento na educação e a não adesão às políticas sanitárias, educacionais, econômicas e trabalhistas, que deveriam ter sido realizadas — principalmente a partir da crise pandêmica que se instala no mundo, e especialmente no Brasil, a partir de 2020 —, são parte de um projeto político que vence as eleições em 2018. Desta forma, estudar o processo de precarização da educação pública a partir das categorias de dualidade e desigualdade educacionais está diretamente relacionado ao governo em questão, além de considerar a intensificação da teoria econômica neoliberal a partir de 2016.

O desastre sanitário que assola o Brasil e o mundo, devido ao contágio pela Síndrome Aguda Respiratória SARS-COV-2 (Covid-19), ultrapassando a média móvel diária de 4.000 mortes é o resultado da falta de planejamento e da ausência de políticas públicas voltadas à contenção da disseminação do vírus e ao programa de vacinação. Outra característica marcante deste momento é o negacionismo científico e a ascensão de grupos fundamentalistas que rejeitam normas sanitárias e diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). Um paralelo pode ser realizado com a Peste Bubônica que assolou a Europa e parte da Ásia durante a Idade Média matando milhões de pessoas. Naquele período, havia a crença de que a Peste era obra divina para castigar os pecados mundanos. Boccaccio, na obra *Decameron*, escreve:

Digo, pois, que os anos da frutífera encarnação do Filho de Deus já haviam chegado ao número 1348 quando, na insigne cidade de Florença, a mais bela de todas as da Itália, ocorreu uma peste mortífera, que – fosse ela fruto da ação dos corpos celestes, fosse ela enviada aos mortais pela justa ira de Deus para correção de nossas obras iníquas – começara alguns anos antes no lado oriental, ceifando a vida de incontável número de pessoas, e, sem se deter, continuou avançando de um lugar a outro até se estender desgraçadamente em direção ao ocidente (BOCCACCIO, 2013, p. 27).

Nesse trecho, o autor renascentista menciona a crença de que a Peste teria acometido a população como resultado da ira de Deus, na época não havia estudos científicos sobre a doença

e assim que uma pessoa fosse contaminada, seu tempo de vida era de aproximadamente sete dias. Com o tempo a população começou a ficar imune e atualmente sabe-se que sua contaminação ocorreu inicialmente pela transmissão da bactéria *Yersinia pestis* por meio de ratos e pulgas e, posteriormente, nos estágios mais críticos da doença, a contaminação se deu por vias aéreas.

Apesar do avanço científico e das descobertas tecnológicas que marcam os séculos XIX, XX e XXI, muitas pessoas questionam tanto a gravidade da Covid-19 quanto a efetividade da vacina¹, assim, de certa forma, o atual negacionismo científico retoma aspectos da crença religiosa medieval.

Como demonstram Saviani e Galvão, ainda que fosse inevitável o surto pandêmico, o caso brasileiro poderia ter sido diferente. Os autores escreveram o artigo em 2020, momento em que a pandemia havia acometido aproximadamente cento e cinquenta mil pessoas, em 2021 esse número ultrapassa a marca das quatrocentas mil mortes — em um momento em que existe vacina e que poderia estar sendo aplicada massivamente. Retomando os autores,

[...] sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado –, investido novos recursos em função do estado de emergência e coordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 36-37).

O Brasil vive o governo Bolsonaro que, além de não promover políticas de contenção à pandemia, piora a situação ao promover falsas propagandas de medicamentos que não possuem eficácia, reduzindo a gravidade da doença, promovendo aglomerações e enfraquecendo as medidas de isolamento². Por isso é necessário ressaltar: o genocídio da população brasileira ocorre não apenas em detrimento da pandemia de Covid-19, mas principalmente pela ausência de políticas de contenção e ao não planejamento de vacinação.

Em artigo escrito no ano de 2020, Alessi *et al.* (2021) expõem o cenário brasileiro demonstrando que os impactos da pandemia atingem em maior medida a população que historicamente mais sofre com a desigualdade social. Segundo a autora, “A determinação social pode ser constatada na análise de estudos que reforçam a maior letalidade da doença na

¹ Esse processo decorre tanto do fato da proliferação de *fake news* quanto da inação do Governo Federal em comandar políticas públicas efetivas no combate à pandemia.

² Diversos jornais têm relatado a irresponsabilidade de Jair Bolsonaro na condução da pandemia: “Na realidade, ao longo de um ano de pandemia, apesar de lançar medidas econômicas, Bolsonaro minimizou frequentemente os riscos do coronavírus, combateu medidas de isolamento social, promoveu curas sem eficácia, criticou a vacina e tentou sabotar iniciativas paralelas de vacinação e combate à doença lançadas por governadores e prefeitos em resposta à inércia do seu governo na área” (DEUTSCHE WELLEW, 2020, s/p).

população mais vulnerável, expondo as diferentes chances de morte segundo raça e cor” (ALESSI *et al.*, 2021, p. 15).

É importante ressaltar que a pandemia afetou de muitas formas todos os países, mas o agravante do caso brasileiro é que aqui não houve divulgação de informações sobre a contenção da pandemia, como a necessidade de isolamento social e cuidados higiênicos. O governo brasileiro trabalhou contra a compra de vacinas que haviam sido ofertadas desde o segundo semestre de 2020. Nesse sentido, prossegue a autora,

O presidente da República, em consonância com as orientações do capital, insiste em tentar desqualificar a ciência, as instituições e os profissionais de saúde no que se refere às medidas de prevenção e tratamento da Covid-19. Em nome de uma economia que beneficia a poucos e mantém a exploração da classe trabalhadora, acaba naturalizando o genocídio por Covid-19 (ALESSI *et al.*, 2021, p. 16).

Além da tragédia promovida pela escassez de informação científica, a pandemia também impactou a educação brasileira. Em março de 2020, quando começaram a ser instaladas as primeiras medidas de isolamento social, todas as escolas foram fechadas e o ensino passou a ser remoto.

O resultado imediato foi que os estudantes de escolas privadas que possuíam melhores condições financeiras puderam realizar as aulas a distância porque tinham acesso à internet e ao computador. Já para a classe trabalhadora, o acesso à internet e ao computador era escasso. O impacto inicial foi que milhares de estudantes não participaram das aulas on-line, que depois passaram a ser realizadas quinzenalmente e que, no estado de São Paulo, foram ofertadas pelo Centro de Mídias com videoaulas gravadas por outros professores. Sobre a forma como o ensino remoto foi utilizado como sendo a única solução para a educação e considerando sua ampla adesão, Saviani e Galvão consideram que:

De início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Além disso, o termo “remoto” aparece para supostamente diferenciar o ensino a distância. Remoto surge como um ensino emergencial, mas está carregado pelos interesses privatistas. Os autores chamam a atenção para o fato de que o contexto pós-pandêmico pode apresentar intensificação pelo interesse ao ensino a distância aprofundando “[...] a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica

sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Ainda sabendo a gravidade do assunto, em 2021 não é possível calcular todos os impactos que esta geração irá sofrer. Além da crise educacional, um conjunto de outros fatores podem ser levados em conta como a vulnerabilidade das crianças e adolescentes que passam a ficar mais tempo dentro de casa e das eventuais violências decorrentes disso, além da fome, problemas de aprendizagem e outras questões que não serão aprofundadas nesta pesquisa, mas que precisam ser citadas.

Esse resumo inicial foi necessário para apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada e indicar as circunstâncias em que a implantação do novo ensino médio ocorre no estado de São Paulo.

A dualidade educacional e a desigualdade que se estabelecem desde a década de 1940, são aprofundadas na transição do século XX para o XXI e atingem seu ponto nevrálgico explicitado pela pandemia Sars-CoV-2. Por meio desta análise, a pesquisa pretende discutir que a dualidade educacional continua presente e é intensificada pela nova legislação educacional ao estabelecer a criação de um currículo comum, mas sem a obrigatoriedade de que seja cursado por todas as áreas do conhecimento. Além disso, apresenta novas características em detrimento da proposta pedagógica que demonstra o interesse na formação dos estudantes por meio das competências e habilidades que pretendem formar uma geração de trabalhadores adaptados às transformações do sistema produtivo e a intensificação das condições de precarização e volatilidade do mercado de trabalho.

A pesquisa tem como marco temporal a primeira metade do século XX, quando foram elaboradas as primeiras legislações educacionais a nível nacional e que estruturam a dualidade educacional com a cisão entre formação profissional e humanista. A explicação percorre todo o século XX para demonstrar as principais rupturas e continuidades do sistema educacional que atende às diferentes demandas do sistema capitalista, chegando ao século XXI, 2016, momento em que a Reforma do Ensino Médio é aprovada. Explicitando a dualidade educacional e demonstrando como em 2020 o novo ensino médio começa a ser implementado no estado de São Paulo, a pesquisa analisa a nova organização curricular e a carga horária que foram estabelecidas pelas Resoluções paulistas até novembro de 2020 – momento de redação final desta dissertação.

O estudo também permitiu compreender que a partir do golpe, em 2016, há o aprofundamento das políticas neoliberais, o avanço dos movimentos conservadores da educação e o fomento da parceria de organizações privadas com instituições públicas.

A Lei nº 13.415/2017 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e determina a implementação do novo ensino médio que passa a ser ofertado com nova grade curricular e carga horária. A organização do novo currículo é composta pela formação geral que contempla a Base Nacional Comum Curricular, exigindo que apenas Língua Portuguesa e Matemática sejam ofertadas nos três anos do ensino médio. A outra parte do currículo é estruturada pela Parte Diversificada que estabelece a formação por uma ou mais áreas do conhecimento, sendo Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Formação Técnica e Profissional — cuja modalidade de ensino é retomada.

A carga horária estabelece que o tempo destinado à formação geral deve ocorrer em 1.800 horas e destina 1.200 para a Parte Diversificada (BRASIL, 2017). No estado de São Paulo, a mudança da carga horária foi organizada pela Secretaria Estadual da Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna, estabelecendo a redução de 5 minutos na hora/aula e o aumento de uma disciplina, numa jornada diária total de 7 disciplinas com a duração de 45 minutos. Isto representa 1400 horas anuais no período diurno e 1080 horas no noturno.

Considerando a determinação de que cada sistema de ensino fique responsável pela coordenação da nova oferta de currículo e da possibilidade de criarem convênio com instituições privadas e redes de ensino a distância (BRASIL, 2017), optou-se pela análise de como ocorre a aplicação da Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo, pois o processo de implementação teve início em 2020 e pode servir de exemplo para compreender como outros estados vão estruturar a nova legislação.

Tendo em vista os baixos investimentos na educação, a aprovação de políticas privatizantes e a exclusão de disciplinas formadoras da consciência crítica³, inicialmente o estudo teve como objetivo questionar a proposta do “novo ensino médio” que, segundo o Governo Federal, deveria ser mais estimulante e adequado às liberdades de escolha dos estudantes (BRASIL, 2016). Com as reflexões foi identificado que a aprovação da Lei nº 13.415/2017 está inserida no contexto de retrocesso e exclusão das políticas sociais e caminha

³ A MP nº 746/2016 estabelecia que as disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia deixassem de ser ofertadas no ensino médio. Após intensas críticas realizadas pela sociedade civil e movimentos da educação, a Lei nº 13.415/2017 determina sua oferta, no entanto não a torna obrigatória. Com efeito, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa, todas as demais áreas do conhecimento passam a ter um caráter compulsório (BRASIL 2016; 2017).

para a deterioração do ensino público. O percurso utilizado para reconhecer essas transformações nas escolas de São Paulo ocorreu com o objetivo de verificar as determinações impostas pelo sistema capitalista.

Nesse sentido, a hipótese da pesquisa é a de que o novo ensino médio tende a aprofundar a desigualdade e dualidade educacional de novo tipo ao formar os estudantes com um currículo geral, comum e esvaziado de conteúdo, pois não determina a obrigatoriedade de concluir o ensino médio tendo cursado todas as áreas do conhecimento e centra o currículo no desenvolvimento de competências que visam a adaptação para o mundo do trabalho precarizado e volátil.

A investigação parte da ideia de que a multiplicidade de percursos formativos, possibilitada pelas variações no currículo, é própria do toyotismo que, sob um sistema de acumulação flexível, prescinde de um trabalhador engajado, dinâmico, multitarefa e adaptado às inovações tecnológicas do século XXI, em oposição ao ensino rígido e fragmentado que predominou com o fordismo no século XX. Como demonstra Antunes,

[...] diferentemente da fase de domínio taylorista e fordista, que vigorou nas fábricas da “era do automóvel” durante o século XX, neste século XXI, as empresas “flexíveis” vêm impondo velozmente sua trípole destrutiva sobre o trabalho. É por isso que terceirização, informalidade e flexibilidade se tornaram partes inseparáveis do léxico de empresa corporativa. E o trabalho intermitente, aprovado pela contrarreforma trabalhista durante o governo terceirizado de Temer, tornou-se um elemento ainda mais corrosivo em relação à proteção do trabalho (ANTUNES, 2020, p. 16).

O dualismo educacional torna-se estrutural no Brasil durante a década de 1940 com a aprovação da Reforma Gustavo Capanema que separa o ensino propedêutico da formação profissional, perpetuando a desigualdade social, haja vista que os estudantes oriundos da classe trabalhadora são direcionados aos cursos voltados à inserção profissional de nível simples e técnico, enquanto aos filhos da burguesia o ensino será organizado para a colocação em cursos de nível superior que ocuparão cargos de comando na divisão social do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Como analisa Cano (2017), a transformação do sistema produtivo e a criação de um sistema de ensino dual surgem com o desenvolvimento da Revolução de 1930, momento em que o Brasil adere à política econômica voltada a industrialização promovendo a transição do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial, fomentando a urbanização e oferta de bens e serviços.

A demanda pela formação da classe trabalhadora emerge como uma necessidade para o desenvolvimento e organização desta sociedade. Como demonstram Kuenzer (1991; 2004; 2007; 2017), Machado (1989) e Frigotto (2005; 2007), a predominância da cisão entre as formações propedêuticas e técnicas ocorre até meados da década de 1990, quando a organização do trabalho transita da rigidez fordista para a flexibilidade toyotista.

Decorrente deste processo, a dualidade educacional deixa de corroborar com a cisão explícita entre uma formação humanista para a burguesia e meramente técnica para a classe trabalhadora. Com a adesão do toyotismo, do sistema de acumulação flexível e da teoria neoliberal as determinações educacionais passam a se colocar a partir das novas urgências do mundo capitalista: formar a classe trabalhadora para a contínua dinamicidade — e precariedade — do mundo do trabalho por meio da adesão a um currículo comum que integre a formação geral e profissional, e a instauração de itinerários formativos voltados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

O início do século XXI representa a configuração de um ensino que unifica a formação, mas esvazia os currículos de conteúdo (KUENZER, 2004). O estudante deixa de ser formado para o desempenho de trabalhos específicos para o trabalho multitarefa e dinâmico. Como parte deste processo, a adesão ao modelo neoliberal, a partir da década de 1990, determinará as políticas educacionais elaboradas durante este fim de século e as primeiras décadas do século XXI.

De acordo com Libâneo (2012), Gentili (1996), Nascimento (2007) e Beltrão (2019), o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em 1995, teve como característica primordial a adesão ao neoliberalismo e às políticas elaboradas pelos órgãos internacionais — como Banco Mundial (BM), Unesco, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI). O resultado destas políticas implicou na reforma do Estado, descentralização do poder político, privatização, aumento do desemprego e deterioração dos serviços públicos.

A transição para o novo século foi marcada pela eleição de Luís Inácio Lula da Silva (PT), primeiro presidente representante da classe trabalhadora que governa de 2003 a 2010, passando para Dilma Rousseff (PT) que ficaria até 2016, quando sofre o golpe jurídico-parlamentar. O período de governo liderado por Lula da Silva e Dilma Rousseff entre o período de 2003 a 2016, não buscou romper com o sistema do capital. Contudo, foram responsáveis pela criação de políticas públicas voltadas à classe trabalhadora, até então colocada à margem da sociedade brasileira (CANO, 2017).

Em 2016, o mandato presidencial de Dilma Rousseff é interrompido pelo golpe que a depôs arbitrariamente, culminando no governo de Michel Temer (PMDB) e iniciando o período marcado pelo retrocesso nas políticas sociais, intensificação do neoliberalismo e ascensão dos movimentos conservadores, que em 2018 elegem à presidência o representante da extrema-direita, Jair Bolsonaro.

Para compreender o processo histórico e econômico brasileiro foram fundamentais as contribuições de Caio Prado Jr. (2019), Florestan Fernandes (2020) e Ruy Mauro Marini (2019) ao demonstrarem que o aspecto dependente, periférico e de subdesenvolvimento são características marcantes da formação econômica e social do Brasil. Nesse sentido, o desencadeamento e a ascensão dos movimentos conservador e empresarial foram analisados tendo em vista que a origem do pensamento autoritário é intrínseco à história brasileira.

Além disso, identificar como essas organizações têm atuado na esfera das políticas educacionais e deprender sobre seus principais objetivos foi possível por meio das recentes análises realizadas por Freitas (2018), Penna (2018), Barbosa (2019) e Frigotto e Ferreira (2019) que têm evidenciado o alcance do movimento conservador-empresarial ao se respaldar na transformação e censura dos conteúdos curriculares e no prosseguimento das parcerias público-privadas.

Como foi exposto por Marx e Engels, o processo histórico tem de ser analisado a partir das relações de produção e da materialidade da vida social.

Essa concepção de história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral, etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspetos) (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Deste modo, a análise tem de partir das condições concretas do modo de produção capitalista e de sua relação com as diferentes esferas da vida social para desvendar as circunstâncias e condições do objeto a ser pesquisado. Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa se deu por meio da análise econômica, política e social em que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) foi aprovada para identificar as determinantes de sua implementação na rede estadual de São Paulo.

Tal como demonstrado por José Paulo Netto, intentou-se descobrir a essência do objeto de investigação, pois

Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22, grifos do autor).

O materialismo histórico-dialético foi utilizado como metodologia de pesquisa, pois sua contribuição permite atingir a totalidade das relações sociais mediante o estudo do desenvolvimento de formação e construção da sociedade capitalista.

Além disso, os instrumentos e técnicas de pesquisa utilizados foram: 1) *Pesquisa bibliográfica*: por meio dos estudos realizados sobre o contexto histórico e político brasileiro dos séculos XX e XXI; análise das categorias trabalho, educação, dualidade educacional, desigualdade, sistema de acumulação, neoliberalismo e tendências pedagógicas do século XXI; 2) *Pesquisa documental*: leitura e análise das legislações referentes à Reforma do Ensino Médio, tais como a MP nº 746/2006, Lei nº 13.415/2017, Diretrizes Curriculares da Educação Nacional para o Ensino Médio, Resoluções emitidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁴, e outros referentes à Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada; 3) *Análise das informações coletadas*: com a reflexão a partir das leituras buscou-se compreender as principais determinações do sistema capitalista na Reforma, além de identificar o novo ensino na rede estadual de São Paulo.

De acordo com Kuenzer (1998), a metodologia científica inspirada pelo materialismo histórico-dialético deve constituir o caráter prático do conhecimento de modo a combinar reflexão teórica e empírica para promover a compreensão e intervenção na realidade.

Com isto, quero dizer que o conhecimento produzido terá caráter prático, fornecendo os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade, se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Uma vez produzida a explicação para a realidade a partir unicamente do movimento do pensamento, as posteriores tentativas de buscar identificar seu caráter prático serão inúteis (KUENZER, 1998, p. 56).

Destarte, o estudo pretende investigar as circunstâncias em que a aprovação da Reforma do Ensino Médio e das legislações posteriores estiveram inseridas, além de retratar seus

⁴ Foram analisadas as Resoluções emitidas até novembro de 2020. As legislações posteriores foram consideradas a fim de análise e reflexão, mas não foram citadas no presente estudo.

desdobramentos. A preocupação central foi a de identificar o processo de precarização do ensino público — que tem como alvo os estudantes oriundos da classe trabalhadora — para poder compreender e descobrir possíveis caminhos para a superação da dualidade educacional e do crescente aprofundamento da atual conjuntura que leva ao acirramento da disputa de classes e ascensão do movimento fascista.

O trabalho está organizado da seguinte forma: o capítulo 1 apresenta o processo de desigualdade e dualidade educacionais, demonstrando que no Brasil a cisão entre os ensinos propedêutico e técnico torna-se estrutural durante a década de 1940. O objetivo é analisar o ensino dual e suas principais determinações e transformações entre os séculos XX e XXI. Para isso, além das principais legislações, também foi apresentado o contexto histórico de cada período.

O capítulo 2 retomou as políticas educacionais do estado de São Paulo desde a década de 1990 até 2021 para demonstrar que o interesse pela privatização da educação e o alinhamento com organismos financeiros internacionais existem há mais de três décadas e são a característica marcante do partido que governa o estado. Nesse sentido, o novo ensino médio promovido pelo governador João Dória, do PSDB, é o resultado do projeto que se esboçou desde o final do século XX. Neste capítulo, também é aprofundado o estudo sobre o Currículo Paulista que vai implementar a Reforma do Ensino Médio no estado.

Por fim, o capítulo 3 investiga os programas Inova Educação e Novotec que foram criados pela Secretaria da Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna — e outras fundações privadas — e tem como objetivo ofertar os componentes voltados às competências socioemocionais e formação profissional.

O desenvolvimento que parte do contexto geral com a análise das políticas nacionais e vai para o particular com o estudo das políticas estaduais deve fazer um terceiro movimento de mediação com a compreensão do projeto educacional que se coloca para os estudantes pertencentes à classe trabalhadora brasileira. Ao compreender como a Reforma do Ensino Médio foi implementada no estado de São Paulo é possível identificar seus objetivos e impactos, trata-se de um projeto que tem como objetivo ser estendido por todo o país e São Paulo tem sido o laboratório deste experimento, tendo os estudantes da rede pública como cobaias.

Contudo, apesar do cenário caótico que foi esboçado nesta introdução e que apresentam a conjuntura brasileira, é importante lembrar a obra *A Vida de Galileu*, peça teatral escrita por Bertolt Brecht:

Muros e cascas, tudo parado! Há dois mil anos a humanidade acredita que o Sol e as estrelas do céu giram em torno dela. O papa, os cardeais, os príncipes, os sábios, capitães, comerciantes, peixeiras e crianças de escola, todos achando que estão imóveis nessa bola de cristal. Mas agora nós vamos sair, acabou e começou um tempo novo. Já fez cem anos que a humanidade está esperando alguma coisa. As cidades são estreitas, e as cabeças também. Superstição e peste. Mas veja o que se diz agora: se as coisas são assim, assim não ficam. Tudo se move, meu amigo (BRECHT, 1999, p. 57).

Nesse trecho, o teórico cientificista Galileu Galilei cita o heliocentrismo como a teoria que iria revolucionar o mundo de então: ao contrário do que dizia a Igreja Católica, não é o Sol que gira ao redor da Terra, mas a Terra que se move ao redor do Sol. O que Brecht nos ensina é que os acontecimentos históricos não são estáticos e, assim como as transformações históricas, os pensamentos também podem ser modificados.

Para encerrar esta introdução e compreender o processo histórico em que o estudo está inserido, é importante a análise de Marx e Engels:

A consciência [*Bewusstsein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

A consciência do ser social é elaborada de acordo com a materialidade de sua vida, portanto, para o estudo marxista não se parte da ideia que o homem faz de si mesmo para identificar sua realidade, mas ao contrário: a partir das condições materiais de sua existência é que se torna possível compreender a realidade que o cerca. O estudo de políticas públicas leva ao entendimento de que ao promover uma legislação educacional que está permeada pela ideologia do sistema capitalista, o Estado brasileiro intenta formar uma classe trabalhadora para as demandas do mercado de trabalho. Além de ensinar como fazer, também surge a necessidade de inculcar ideologicamente as premissas liberais, meritocráticas e sem criticidade na subjetividade dos estudantes, impactando sua realidade concreta.

1. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA DE DESIGUALDADE E DUALISMO EDUCACIONAL

A influência que a escola terá sobre a juventude depende do pensamento que vai dominar a escola, até mesmo naquela onde se ensinam as coisas mais básicas (KRUPSKAYA, 2017, p. 33).

O objetivo deste capítulo é discutir a dualidade histórica do ensino médio que permanece neste início do século XXI. A dualidade educacional torna-se estruturante no Brasil durante a década de 1940 com a Reforma Gustavo Capanema e é reafirmada por meio do projeto neoliberal implantado no Brasil nos anos 1990, tendo como objetivo adequar o currículo às determinações internacionais para os países periféricos visando atender a nova ordem estabelecida pelo modo de produção capitalista.

1.1 Desigualdade e dualidade educacional

Na sociedade capitalista, a educação tem como objetivo reproduzir as relações produtivas e sociais existentes no modo de produção. O ensino público tem como função perpetuar o conjunto de ideias e regras da burguesia para o proletariado e a dualidade educacional impõe formações distintas de acordo com a classe social de cada estudante, de modo que a burguesia deve seguir uma formação propedêutica e a classe trabalhadora um ensino técnico e profissional, encaminhando-os para a ocupação desigual de cargos técnicos e hierárquicos, reafirmando as desigualdades existentes na sociedade.

A desigualdade imposta pelo capital tem como condição fundamental a expropriação do trabalhador de sua terra e a separação entre o trabalho intelectual e manual. O primeiro momento de expropriação ocorre com a acumulação primitiva em que:

A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 2013, p. 786).

A propriedade e os meios de produção como terra, oficina e matéria-prima, pertenciam ao camponês que os utilizava para a produção da existência por meio da obtenção de alimentos,

vestimentas e moradia. Com o processo de expropriação, o camponês se vê obrigado a vender sua única propriedade — a força de trabalho — para o capitalista que se torna o dono dos meios de produção, em troca de um salário. Neste momento histórico, as trocas ocorrem entre a classe dona dos instrumentos de produção, que não trabalha, e a classe que não é dona dos meios de produção, mas que precisa trabalhar para sobreviver.

Essa relação de trocas em que capitalista e proletário entram como possuidores de mercadorias (um com seus meios de produção e outro com sua força de trabalho) ocorre no primeiro momento e constitui a pré-história do capitalismo. Engels, ao analisar o desenvolvimento dos modos de produção pré-capitalistas, apresenta que:

Todas as formas mais elevadas de produção que vieram depois conduziram à divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes dominadas. Em consequência, os interesses das classes dominantes converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos. Isso encontra sua expressão mais acabada no modo de produção capitalista, que prevalece hoje na Europa ocidental. Os capitalistas individuais, que dominam a produção e a troca, só podem ocupar-se da utilidade mais imediata de seus atos. Mais ainda: mesmo essa utilidade – porquanto se trata da utilidade da mercadoria produzida ou trocada – passa inteiramente ao segundo plano, aparecendo como único incentivo o lucro obtido na venda (ENGELS, 1999, p. 27).

Com o modo de produção capitalista, a cisão entre classes é aprofundada e o trabalho ganha novo sentido à medida que é utilizado prioritariamente para a obtenção da mais-valia por meio da intensificação e exploração da força de trabalho. Além disso, o desenvolvimento das forças produtivas leva ao progresso científico e tecnológico, que será responsável pela criação de um sistema produtivo a ser utilizado na grande indústria, culminando na Revolução Industrial do século XIX.

O capital promoveu a transformação do antigo modo de produção que, nesta nova fase, passa a cindir o trabalho intelectual e manual. As jornadas de trabalho que começam a incluir mulheres e crianças se tornam tão intensas e exploratórias que o valor da força de trabalho — antes destinado ao trabalhador homem — passou a ser dividido por toda a família (MARX, 2013).

Ao analisar a intensa degradação da classe trabalhadora decorrente da quantidade de horas trabalhadas, baixas condições salariais e precarização do processo de trabalho, Marx analisa o processo de devastação intelectual das crianças operárias.

Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor – devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito

inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural – acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril (MARX, 2013, p. 473).

Dessa forma, com a introdução do maquinário e intensificação do trabalho com a devastação intelectual e física das crianças que trabalhavam na indústria inglesa, o ensino realizado nas escolas torna-se a condição necessária para que continuem trabalhando. No entanto, as cláusulas educacionais das leis fabris foram massivamente burladas pelos capitalistas:

Antes que se promulgasse a lei fabril emendada de 1844, não era raro que os certificados de frequência viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever. [...] Durante a elaboração da lei de 1844, os inspetores de fábrica denunciaram a situação vergonhosa dos locais chamados de escolas e cujos certificados eles tinham de aceitar como plenamente válidos do ponto de vista legal (MARX, 2013, p. 581-582).

Inicialmente, a escola, para as crianças operárias, era tão precária quanto a própria fábrica. Um exemplo disso foi apresentado na citação acima referente ao fato de que nem os professores eram alfabetizados. A degradação mental foi o resultado da exploração no trabalho e das péssimas condições de vida da classe trabalhadora inglesa na transição do século XVIII para o XIX. A legislação inglesa passa a elaborar cláusulas fabris a partir dos movimentos operários — principalmente o Cartismo — que reivindicavam melhores condições salariais, redução da jornada de trabalho e direito ao voto.

Segundo Saviani (2007), com a Revolução Industrial do final do século XVIII e início do XIX, a grande indústria passou a integrar o trabalho intelectual à indústria e o trabalho manual tornou-se extensão daquele sistema maquinário.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos limitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Como decorrência da adesão à maquinofatura, o trabalho antes realizado de forma artesanal é cindido entre intelectual e manual. Além disso, com a grande indústria, os trabalhadores deixam de ter o conhecimento de todas as etapas do processo de produção por meio de um processo produtivo que se torna centralizado e individualizado. Com essas

transformações, os conhecimentos que eram passados de uma geração a outra são perdidos e surge a demanda por cursos profissionais caracterizados por currículos rígidos e específicos voltados à demanda do mercado de trabalho capitalista.

Ao tratar sobre a transformação da educação pública, Krupskaya escreve em 1915 que:

Enquanto a organização da questão escolar estiver nas mãos da burguesia, a escola do trabalho será um instrumento dirigido contra os interesses da classe operária. Apenas a classe operária pode fazer da escola do trabalho “um instrumento de transformação da sociedade moderna” (KRUPSKAYA, 2017, p. 60).

Esta citação é fundamental para explicar que a crítica ao ensino dual não se refere ao fato de atrelar educação ao trabalho, mas o porquê de a educação dualista do capital manter a separação de classes e perpetuar sua desigualdade. De um lado, estabelece uma escola humanista e erudita com conteúdos gerais que são ensinados para os filhos da classe dominante. E, de outro, uma escola para a classe trabalhadora com um currículo voltado à inserção do estudante ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a desigualdade social promovida pela expropriação dos meios de produção e dos saberes necessários para o trabalho, negam o conhecimento e originam o sistema educacional centrado em sua dualidade. Segundo Kuenzer (2000a), o dualismo educacional é decorrente da forma de organização, socialmente construída, de acordo com as relações entre capital e trabalho. De modo que o processo de expropriação do trabalhador de suas terras, além de o obrigar a vender sua força de trabalho para adquirir seus meios de subsistência, desencadeia a histórica divisão social e técnica do trabalho promovendo dupla expropriação: dos meios de produção e do saber socialmente construído por meio da separação intelectual e manual.

Sobre o processo de adaptação ao trabalho no sistema capitalista, Harvey analisa que:

[...] Todo tipo de trabalho exige concentração, autodisciplina, familiarização com diferentes instrumentos de produção e o conhecimento das potencialidades de várias matérias-primas em termos de transformação em produtos úteis. Contudo, a produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho. A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho (HARVEY, 1992, p. 119).

A familiarização da classe trabalhadora aos novos ofícios que passam a desempenhar ocorre durante um longo processo histórico que tem de ser renovado frequentemente com a constante inclusão de novas forças produtivas e que devem ser adequadas e inseridas no modo de produção. Segundo o autor, o controle do capitalista sobre o sistema de trabalho faz parte de um complexo sistema responsável pela “[...] repressão, familiarização, cooptação e cooperação,

elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo” (HARVEY, 1992, p. 119).

Todas as transformações que ocorrem com a utilização da maquinofatura, separação entre o trabalho intelectual e manual e novas formas de organização do trabalho ocorreram na Inglaterra entre os séculos XVIII e XIX. Por mais que isso auxilie na compreensão do processo de dualidade e desigualdade educacional no Brasil é necessário compreender a especificidade histórica do país para identificar como o sistema educacional será pensado para a nascente classe assalariada no século XX.

Enquanto o continente europeu vivenciou a transição da manufatura para a maquinofatura entre os séculos XVIII e XIX, no Brasil ocorria a transição do sistema político imperial para o republicano e, com a escravidão recém-abolida, a classe assalariada estava em vias de desenvolvimento. Nesse sentido, Azevedo assevera que:

É oportuno lembrar, neste ponto, as especificidades das transformações econômicas e políticas ocorridas no país no século XIX. Conquanto a sociedade evoluísse no sentido da afirmação da ordem burguesa da produção cafeeira, a adoção do trabalho livre não encontrou, então, correspondência numa necessidade interna de qualificação da força de trabalho (AZEVEDO, 2001, p. 21).

A classe operária surge no Brasil no início do século XX com a incipiente industrialização que decorreu da superprodução do café. A imigração subvencionada pelo Estado brasileiro também foi um fator importante para entender como ocorreu a inserção de europeus e asiáticos nas nascentes indústrias, enquanto a população negra e indígena, recém-liberta, continuou sendo excluída. Azevedo considera que durante a Primeira República, principalmente no período oligárquico, foram criadas as universidades, contudo a dualidade já estava presente, pois “O princípio federalista, descentralizador, manteve o ensino primário público como de responsabilidade dos estados, mas não se registraram ações estaduais significativas visando à escolarização em massa” (AZEVEDO, 2001, p. 24).

Durante o século XX, a cisão entre o trabalho manual e intelectual foi uma das características da concepção do dualismo educacional promovido pela classe dirigente e teve como local de reprodução a instituição escolar que deveria formar a classe trabalhadora. Kuenzer (1997a) demonstra que a escola é responsável por promover a desigualdade no acesso ao conhecimento, pois

Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto dos homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente. Historicamente, a classe social que detém a posse dos instrumentos materiais também, e não por coincidência, detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permitem sistematizar o saber socialmente

produzido, transformando-o em “teoria”. Assim, mesmo existindo nas relações sociais, o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social, que o utiliza a seu favor (KUENZER, 1997a, p. 27).

A classe dominante, além de dispor dos meios de produção possui os mecanismos de perpetuação ideológica, como as instituições do Estado, por exemplo, e desta forma pode promover a concepção ideológica da vida burguesa para as outras classes sociais. De acordo com Romanelli:

Nenhum Estado capitalista, portanto, pode prescindir de uma ideologia de justificação que dá conteúdo e substância à sua ação. Num país dependente, a essa ideologia, evidentemente alimentada pelas camadas ou grupos detentores do poder, corresponde, se não a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, pelo menos o reflexo dela (ROMANELLI, 1986, p. 209).

Por isso, a escola não é apenas o local em que a classe trabalhadora é formada para exercer determinado ofício na indústria e no mercado de trabalho. Sua importância está em reproduzir a ideologia da classe dominante sobre a classe dominada e isso ocorre sob qualquer forma de organização de trabalho, sendo que a distinção está na forma em que determinado conteúdo é apresentado e ensinado.

O conhecimento científico e tecnológico é realizado no interior das relações de produção e sociais, ademais é apropriado e utilizado pelo capital ficando sob responsabilidade da escola distribuir desigualmente este conhecimento, de modo que “[...] o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu caráter seletivo e excludente não é uma disfunção, mas a sua própria forma de articulação com o capital” (KUENZER, 1991, p. 15).

Ao se apropriar do conhecimento socialmente produzido, o capitalismo determina de que forma ele será distribuído. No *Capítulo VI Inédito*, Marx analisa que:

O capital, então, não produz apenas capital; produz massa operária crescente, a única matéria por meio da qual pode funcionar como capital adicional. Deste modo, o trabalho não só produz, em oposição a si mesmo, e em escala sempre mais ampla, as condições de trabalho enquanto capital, mas o capital produz em escala cada vez maior os *assalariados produtivos que requer*. O trabalho produz suas condições de produção enquanto *capital*, e o capital produz o trabalho como trabalho assalariado, como meio de sua realização enquanto capital. A produção capitalista não é somente reprodução da relação: é sua reprodução em escala sempre crescente; e na mesma medida em que, como o modo de produção capitalista, se desenvolve a força produtiva social do trabalho, cresce também a riqueza acumulada em oposição ao operário, como *riqueza que o domina*, como *capital*; estende-se frente a ele o mundo da riqueza como mundo alheio e que o domina, e na mesma proporção se desenvolvem, por oposição, sua pobreza, indigência e sujeição subjetivas. Seu *esvaziamento* e essa *abundância* se correspondem e andam a par. Ao mesmo tempo, cresce a massa desses meios de produção vivos do capital: o *proletariado trabalhador* (MARX, 1978, p. 91-92).

A escola reproduz as desigualdades sociais e educacionais, pois cabe a ela transmitir à classe trabalhadora o conjunto de regras, normas e ideias elaboradas pela burguesia, tendo como

mote a perpetuação de seu domínio e a constante acumulação de capital que prescinde de um conjunto de trabalhadores aptos à produção da mais-valia absoluta e relativa por meio da intensificação e extensão das jornadas de trabalho.

O conjunto de normas e regras transmitidos pela escola fazem parte da disseminação do poder material e espiritual da classe dominante, cujo objetivo é o de manter seu domínio sobre a sociedade. Nesse sentido, a classe burguesa é a classe que tem o poder de repercutir sua própria ideologia como se fosse algo universal e comum a todos. Em suma,

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Para manter o sistema do capital em pleno funcionamento, a classe dominante repercute na sociedade a sua visão de mundo de modo que toda a opressão exercida aparenta ser natural e não reflexo das desigualdades sociais. Este processo pode levar a classe dominada a compartilhar e pactuar com os interesses daquele que a oprime, por exemplo, ao aderir à ideologia liberal e meritocrática de que bastaria o próprio esforço para melhorar sua condição de vida. Quando este processo de alienação é efetivado, a classe trabalhadora passa a reproduzir a consciência da burguesia, conseqüentemente nega e desconsidera o processo histórico que impõe formas de opressão e exclusão por meio das condições objetivas de vida.

Entretanto, Gramsci (1982) demonstra que, apesar de seu aspecto alienante, o sistema capitalista é incapaz de romper completamente com a vinculação entre os trabalhos manuais e intelectuais, pois até mesmo o trabalho estritamente técnico exige a capacidade de raciocínio do trabalhador. Contudo, cabe à escola reproduzir a diferenciação e particularização do sistema educacional à medida que segmenta a formação de acordo com a inserção de cada classe social no modo de produção, logo

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1982, p. 117).

Com efeito, para os estudantes cujo futuro será o de ocupar postos de liderança e comando serão destinadas as escolas humanistas e propedêuticas; já para aqueles que pertencem às classes mais baixas, o ensino será marcado pela fragmentação, resultado da formação exclusivamente profissional e técnica. Tal processo implica no entendimento de que a desigualdade e dualidade educacionais são o resultado do antagonismo entre burguesia e proletariado cuja relação é determinada pela divisão social e técnica do trabalho.

Por conseguinte, Kuenzer (1991) indica que se a condição necessária para o modo de produção capitalista é a cisão entre o trabalho intelectual e manual, então os sistemas de ensino também devem formar os estudantes com conhecimentos diferenciados para ocupar cargos em desiguais níveis hierárquicos e técnicos. Por conseguinte, o dualismo educacional responde a demanda da sociedade capitalista em formar a classe trabalhadora com um currículo raso, técnico e fragmentado para que desempenhe sua função na divisão social do trabalho ao mesmo tempo em que educa os herdeiros da burguesia com um ensino humanista e propedêutico para a ocupação em cargos de comando na política e na indústria.

Machado (1989) demonstra que, no sistema capitalista, a escola possui um aspecto contraditório, pois à medida que impulsiona a formação científica e técnica para o desenvolvimento do sistema de produção, sua oferta limita este conhecimento a uma parcela da população. De acordo com a autora,

Nas antigas ordens escravistas e feudal era possível deixar os trabalhadores sem qualquer instrução, mas o moderno assalariado não pode deixar de receber determinados conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções. Além disso, a nova ordem burguesa e o Estado que a representa espera dos trabalhadores, que são também cidadãos, um mínimo de instrução que lhes possibilite a compreensão de suas regras, de tal maneira que possam se responsabilizar pelos seus atos. Como, porém, o acesso à instrução é limitado e controlado por exigências técnicas e políticas, o ensino destinado aos trabalhadores tem sempre um caráter inacabado, forçado e falso. São tais contradições que impõem limites às reformas escolares da burguesia. Esta classe descobriu, bem cedo, que, no âmbito da sabedoria, há sempre a possibilidade do surgimento da contestação, mas, por outro lado, não pode deixar de fornecê-la, ainda que incompleta e limitada (MACHADO, 1989, p. 32).

Com a Revolução Industrial do século XIX, a escola — que antes era exclusiva das classes dominantes — passou a ser utilizada para ensinar os conhecimentos necessários para a inserção do trabalhador ao mercado de trabalho e de transmitir o conjunto de normas sociais necessárias para a vida em sociedade. No entanto, a formação destinada à classe trabalhadora desde o início é marcada pela desigualdade de condições ao seu acesso e ao conhecimento que é transmitido pela escola. Um exemplo disso foi demonstrado nas primeiras experiências

educacionais para a classe trabalhadora, cuja escola era ofertada, mas em que os próprios professores eram analfabetos.

No Brasil, somente a partir do século XX a educação da classe trabalhadora torna-se preocupação das classes dominantes e objeto de legislações educacionais. Não apenas por motivação às novas situações políticas e sociais que o período histórico brasileiro vivenciava (como a Abolição da Escravidão em 1888, Proclamação da República 1889 e início da Era Vargas em 1930), mas também para adaptar essa classe às mudanças na forma de organização do trabalho do sistema capitalista que na transição da economia agrário-exportadora para a urbano-industrial — promovida no período desenvolvimentista liderado por Getúlio Vargas — passa a incorporar o fordismo.

A adaptação do estudante ao tipo de trabalho que irá exercer e o lugar que ocupa na divisão social começa desde cedo com a própria família e, posteriormente, é aprofundada na escola com a transmissão de regras, valores e tradições visando perpetuar as relações de dominação e desigualdade social. Com efeito,

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (KUENZER, 1991, p. 06).

O dualismo educacional se desenvolve no Brasil durante a primeira metade do século XX com o objetivo de educar a classe trabalhadora para as funções industriais que o taylorismo-fordismo exigia.

As categorias dualidade e desigualdade são utilizadas para compreender que, além de promover a separação entre os ensinos, as legislações também aprofundam as diferenças socioeconômicas. Como demonstra Araujo:

A desigualdade nos ajuda a entender a reforma como intenção de uma elite historicamente dominante de perpetuar a sua hegemonia de classe, dificultando ainda mais aos trabalhadores o acesso aos saberes sistematizados. Trata-se portanto, de uma estratégia política de dominação de classe. O conceito de desigualdade nos permite entender a função que pode passar a ter a maior diferenciação escolar que a reforma tende a produzir com os diferentes itinerários formativos propostos no contexto da luta de classes, aprofundando as desigualdades sociais já existentes e limitando o futuro dos jovens pobres (ARAÚJO, 2019, p. 15).

Durante o século XX, o processo de desigualdade e exclusão social promovido por esse ensino teve como objetivo atender parcelas da classe trabalhadora que foram incluídas no sistema escolar, mas um enorme contingente da população mais pobre continuou excluída. A partir do século XXI, há maior incentivo dos estados e de organismos internacionais na inclusão da classe trabalhadora nos sistemas de ensino. Contudo, será demonstrado que a inserção dos estudantes não significou a melhoria do ensino público, uma vez que ao incluir na escola, os estudantes continuam excluídos em decorrência da baixa formação proporcionada por currículos fragmentados.

1.2 Dualismo estrutural do ensino médio brasileiro

No Brasil, a política educacional que se desenvolve ao longo do século XX teve a premissa de atender a demanda do sistema capitalista pela formação da mão de obra e adequação da classe trabalhadora à divisão social e técnica do trabalho. O processo de industrialização teve início a partir da década de 1930, com a adesão do modelo taylorista-fordista que passou a exigir a formação da classe trabalhadora que seria incluída nas indústrias. Desde o princípio, esse tipo de ensino técnico surge em oposição às escolas humanistas que seriam destinadas aos filhos da burguesia.

A sociedade em geral, e em especial a classe trabalhadora, é educada pelas relações sociais e produtivas que definem o conjunto de elementos responsáveis pela formação de sua visão de mundo. Sob o taylorismo-fordismo, a escola transmite um tipo de conhecimento caracterizado pela sua rigidez e fragmentação curricular, pois ensina a classe trabalhadora por meio de conteúdos rígidos, simples e rasos voltados exclusivamente à formação para o mundo do trabalho.

Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores (KUENZER, 2004, p. 03).

A fragmentação característica do modelo rígido de trabalho implica na maneira como o currículo escolar será organizado tendo como premissa a centralidade no conteúdo linear, formal e especializado. A decorrência deste sistema implicou no processo de dualidade estrutural, cuja bipartição dos currículos passou a determinar se os estudantes exerceriam predominantemente as funções manuais ou intelectuais.

O conceito de dualidade educacional é compreendido como uma análise crítica às políticas educacionais que determinam o tipo de formação de acordo com a posição social a que o aluno pertence e que deve ocupar na divisão social do trabalho e torna-se o meio de cisão da educação brasileira, predominantemente do ensino secundário, a partir da década de 1940.

O governo de Getúlio Vargas teve início com a Revolução de 1930 ao romper com a república oligárquica e ao iniciar o processo de industrialização e adesão ao taylorismo-fordismo. De acordo com Coutinho,

Na Revolução de 1930, setores das oligarquias agrárias, aqueles não ligados diretamente ao mercado externo, deslocam o papel de fração hegemônica do bloco no poder a oligarquia cafeeira, cooptam alguns segmentos da oposição da classe média (que se expressavam no movimento tenentista) e empreendem processos de transformação que irão se consolidar efetivamente a partir de 1937, com a implantação da ditadura do Estado Novo, quando se promove, sob a égide do Estado, um intenso e rápido processo de industrialização pelo alto (COUTINHO, 2007, p. 177).

Com o desenvolvimento da industrialização, a formação técnica da classe trabalhadora torna-se uma necessidade à organização fabril. Em detrimento disso, o governo de Vargas caracteriza a inauguração do ensino dual no Brasil.

Gramsci (2007) demonstra que a indústria estadunidense mobilizou a criação de um novo tipo de trabalhador, por meio de novas relações sociais promovidas com a utilização de instrumentos persuasivos (como a adesão aos altos salários e diminuição da jornada de trabalho) e coercitivos (com a inspeção das fábricas e por meio do desenvolvimento de um “puritanismo” cujo objetivo era evitar a degradação psicofísica do trabalhador). De acordo com o autor,

[...] As iniciativas “puritanas” têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psicofísico, capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção. Este equilíbrio só pode ser puramente externo e mecânico, mas poderá se tornar interno se for proposto pelo próprio trabalhador e não imposto de fora, por uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais. O industrial americano se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também o complexo humano (o trabalhador coletivo) de uma empresa é uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas (GRAMSCI, 2007, p. 267).

O fordismo previa a criação de um tipo de trabalhador que fosse adaptado ao disciplinamento e rigidez do sistema produtivo, mas que ao mesmo tempo tivesse renda e tempo disponíveis para a dedicação do lazer com o objetivo de consumir as mercadorias produzidas em massa. A adesão do Brasil ao modelo de produção industrial fordista desenvolve a transição para a economia urbano-industrial e resulta na transformação das relações sociais, de modo que

para adequar a classe trabalhadora à nova organização do trabalho, o Estado brasileiro teve de reformar o sistema educacional incorporando maiores parcelas da sociedade ao ensino profissional⁵.

Para compreender o desenvolvimento deste ensino que se estabelece desigualmente, importa compreender o processo que desde o início da década de 1930 começa a ser esboçado para a educação pública, diante do contexto de ruptura com o sistema político anterior à Era Vargas e à adesão do fordismo que passa a estruturar a organização do trabalho.

A elaboração de legislações educacionais em nível nacional para formar a classe trabalhadora aos novos ofícios demandados pelo capital e inseridos no processo de nascente industrialização ocorre a partir da década de 1930. Zotti (2006) argumenta que apesar da disputa entre católicos, liberais e governistas em torno do projeto educacional que deveria ser criado a partir de 1930, havia o consenso de que a educação deveria servir para a construção do “novo” país.

Dessa forma, sob a suposta neutralidade da educação, Francisco Campos busca desenvolver um ensino com cursos paralelos modificando o ensino secundário que deixaria de ser diferenciado, mas voltados à profissionalização. Além disso, a prioridade de Campos era a educação da elite, pois essa classe é que deveria comandar os rumos políticos, de modo que “[...] a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites” (ZOTTI, 2006, p. 3).

Machado (1989) reitera que a Reforma Campos realizada em 1931 determinou a seriação escolar, a frequência obrigatória e o ensino secundário passou a ser organizado em dois ciclos: *fundamental* (com duração de cinco anos) e *complementar* (com duração de dois anos). Segundo a autora,

Quanto à organização curricular, Campos fugiu do debate entre humanidades literárias e modernas e preferiu eliminar o padrão único existente até então, pela introdução da diferenciação segundo a preparação para o vestibular, instituindo três modalidades de estudos secundários: os pré-jurídicos, pré-médicos e pré-politécnicos. A função propedêutica deste nível de ensino foi, portanto, reforçada, pois o *ciclo complementar* de 2 anos foi organizado, tendo em vista a adaptação às futuras especializações de nível superior. Campos preferiu resolver a polêmica da diferenciação com uma proposta de solução conciliatória: introduziu uma diferenciação no secundário sem alterar sua função social ao mesmo tempo, abriu a possibilidade de criação de ensinos médios paralelos, com a reforma do ensino comercial, numa perspectiva profissionalizante (MACHADO, 1989, p. 206).

O ensino comercial, por sua vez, era estritamente profissional e continha dois ciclos:

⁵ A transição para a economia urbano-industrial ocorreu de forma parcial e não foi totalmente concluída.

No primeiro ciclo, foi criado o propedêutico (3 anos) e o auxiliar de comércio (2 anos e terminal). No segundo ciclo, a reforma instituiu cinco modalidades: secretariado (1 ano), guarda-livros (2 anos), administrador-vendedor (2 anos), atuário (3 anos) e perito contador (3 anos). Somente as duas últimas modalidades, de três anos, davam acesso ao ensino superior, mas unicamente a um curso, imediatamente ligado aos estudos já efetuados: o curso de Administração e Finanças, que tinha duração de 3 anos (MACHADO, 1989, p. 206).

Esta Reforma promoveu avanços à medida que tornou a frequência escolar obrigatória e organizou a seriação curricular. Contudo lançou as bases para a efetivação da dualidade educacional que seria concretizada na década de 1940 com a Reforma Gustavo Capanema ao cindir a formação propedêutica e profissional.

O ensino secundário passou a ser voltado às individualidades condutoras com o currículo humanista propedêutico, enquanto o industrial e comercial atenderia à profissionalização com a efetivação do sistema dual brasileiro ao determinar juridicamente que cada estudante teria uma formação a partir do lugar que ocupa na sociedade de classes: aos filhos dos trabalhadores seria ofertada uma formação técnica-profissional sem direito de acesso ao ensino superior e aos herdeiros da classe dominante, um ensino propedêutico e humanista objetivando o ensino superior e a ocupação em postos de comando, pois

No Brasil, embora se empunhasse a bandeira da escola básica como bem público, o impulso para a universalização da cobertura escolar deu-se apenas de forma pontual, ou mediante arranjos que desqualificaram a oferta desses serviços, comprometendo a escolaridade da maior parte da população e, por conseguinte, o seu acesso ao pleno exercício desse direito de cidadania. O modo como evoluiu o sistema educacional articulou-se ao modelo imprimido à modernização capitalista e ao processo pelo qual se estabeleceu um tipo peculiar de cidadania (AZEVEDO, 2001, p. 32).

A Era Vargas impulsiona a inserção da classe trabalhadora no ensino público, mas essa educação nasce dual e desigual separando os estudantes pela sua origem de classe.

Ao promover a industrialização sob base taylorista-fordista, surge uma dupla necessidade: ensinar o trabalho da fábrica e alfabetizar essa população. A partir de 1930, mas principalmente na década de 1940, são elaboradas legislações educacionais voltadas ao ensino profissional.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 32).

A dualidade permanece durante a Reforma de Gustavo Capanema e a equivalência entre os cursos ocorre apenas na década de 1950 com as Leis (nº 1.076/1950, 1.821/1953, 3.552/1959) e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961. Segundo Azevedo, no período em que vigoraram essas reformas ocorreu a ampliação das

[...] oportunidades educacionais para os trabalhadores urbanos, guardando-se, entretanto, as características duais e rígidas do antigo sistema. Estes passam a ter, no máximo, acesso às séries iniciais do ensino primário. As dificuldades com a estrutura dos ritos e práticas escolares estabelecidos levam-nos às frequentes reprovações e, finalmente, ao abandono da escola. Quando era o caso, completavam a sua formação e treinamento no âmbito dos próprios locais de trabalho. A rápida expansão das classes médias, por outro lado, conduziram-nas a se apoderarem do sistema de ensino, forçando-o a se ampliar segundo os padrões seletivos vigentes (AZEVEDO, 2001, p. 36).

O período de industrialização se desenvolve a partir de 1930, quando as oligarquias paulistas e mineiras perdem a hegemonia no comando federal do país. Deste período em diante, a economia voltada à produção de mercadorias se fortalece concomitantemente à imigração subvencionada pelo Estado, dando surgimento a uma demanda pela formação da mão de obra assalariada. O dualismo educacional estruturou-se na cisão entre a formação específica e técnica para a classe trabalhadora e propedêutica para a burguesia para adequar a mão de obra que foi inserida nas fábricas. De tal modo que,

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2000a, p. 27).

O ensino secundário, com a formação cindida entre profissional e propedêutica, caracteriza o dualismo educacional predominante no século XX. O aspecto dual dessas duas reformas pode ser melhor compreendido no quadro a seguir.

Quadro 1: Reformas duais no século XX

Reforma Francisco Campos		Reforma Gustavo Capanema
Legislação	Decreto nº 19.890 de 1931	Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942
Principais determinações	-Serição escolar -Frequência obrigatória -Rompe com o currículo único	-Profissionalização compulsória no segundo grau
Organização curricular	<p>Ensino secundário seriado em dois ciclos:</p> <p>1) Fundamental -Duração de cinco anos -Currículo comum -Disciplinas: Português, Francês, Inglês, Latim, Alemão (facultativo), História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho, Música.</p> <p>2) Complementar -Dois a três anos -Currículo diversificado: -Para candidatos à Faculdade de Direito; -Para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia; -Para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura.</p>	<p>Ensino secundário seriado em dois ciclos:</p> <p>1) Ginasial -Disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos manuais, Desenho, Canto.</p> <p>2) Clássico ou Científico (acesso ao ensino superior) - Clássico: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia, Filosofia. - Científico: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia, Filosofia, Desenho.</p> <p>Cursos médios de segundo ciclo: -Formação profissional (não dava acesso ao ensino superior): agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e normal.</p>

Fonte: Romanelli (1996). Adaptado.

Apesar de terem promovido o maior acesso da classe trabalhadora à educação e de terem organizado o ensino secundário, tanto a Reforma Campos quanto a Capanema constituem o fortalecimento da formação dual no Brasil, que tenta ser rompida na elaboração da primeira LDB nº 4.024/61 ao determinar a educação profissional vinculada ao ensino regular, mas que não é capaz de romper totalmente com a dualidade educacional que será retomada por meio da Lei nº 5.692/1971, já sob vigência da ditadura civil-militar.

Em 1964, o país sofreu um golpe de Estado, promovido pelos militares que se mantiveram no poder até 1985. A ditadura civil-militar foi orquestrada pela burguesia brasileira e pelo governo dos Estados Unidos em defesa da “contenção popular” e da acumulação do capital. Segundo Ruy Mauro Marini,

A ditadura militar aparece, assim, como a consequência inevitável do desenvolvimento capitalista brasileiro e como uma tentativa desesperada de abrir-lhe novas perspectivas. Seu aspecto mais evidente foi a contenção, pela força, do movimento reivindicativo das massas. Intervindo sobre os sindicatos de demais órgãos de classe, dissolvendo as agrupações políticas de esquerda e calando seus

órgãos de imprensa, aprisionando e assassinando líderes operários e camponeses, promulgando uma lei de greve que obstaculiza o exercício desse direito trabalhista, a ditadura conseguiu promover, pelo terror, um novo equilíbrio entre as forças produtivas. Ditaram-se normas fixando limites para os reajustes salariais e regulamentando rigidamente as negociações coletivas entre sindicatos e empresários, acarretando uma sensível redução do valor real dos salários (MARINI, 2019, 286-287).

Além de perseguir movimentos sociais e a sociedade civil, o período ditatorial foi promovido para atender ao capital internacional e conter os movimentos político-culturais que se desenvolviam no país. A ditadura civil-militar deu continuidade ao projeto desenvolvimentista e a área educacional passou a se respaldar na Teoria do Capital Humano cujo objetivo era promover a racionalização social, política e econômica, além de reestruturar a matriz curricular, reduzindo a demanda ao ensino superior e substituindo a formação acadêmica pelo ensino técnico e profissional.

A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida levando em consideração o lema “crescimento com segurança” e, como demonstra Kuenzer, resultou em duplo processo: primeiro porque a adoção dessa teoria foi utilizada pelo fato de que a grande maioria dos mestres e doutores eram formados pelas universidades norte-americanas e segundo porque o contexto brasileiro no período militar (1964 a 1985) propiciou a implementação dessa vertente pedagógica. Além disso, um projeto educacional pautado na racionalização era necessário para a perpetuação do regime estabelecido, pois

Em função das exigências do desenvolvimento, apoiado nos novos mecanismos de poder exercidos pelo Estado e no crescente controle financeiro e tecnológico pelo capital internacional, a racionalização implicou em inúmeras medidas que centralizaram cada vez mais o controle, limitando, ao mesmo tempo, a participação da sociedade civil (KUENZER, 1997b, p. 42).

O governo militar brasileiro, inspirado por essa teoria e com o objetivo de manter seu domínio ideológico sobre a sociedade brasileira, criou a Lei nº 5.692 de 1971 alterando substancialmente a estrutura do ensino de segundo grau e determinando a profissionalização compulsória.

Nesse contexto, desde o início da década de 1960, o Banco Mundial financiou o ensino público no Brasil tendo como objetivo central a formação da classe trabalhadora para o ofício no mercado de trabalho. A elaboração da Lei nº 5.692/1971, por exemplo, ocorre com a parceria do Ministério da Educação e o governo estadunidense no acordo conhecido como MEC-USAID (*United States Agency for International Development*).

Por meio dessa legislação há a obrigatoriedade da formação técnica e profissional no ensino secundário surgindo uma nova organização curricular “[...] estabelecendo-se a divisão

do currículo escolar em 1 núcleo comum e parte diversificada, essa última destinada a atender as demandas locais de formação para o mercado de trabalho” (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1737).

A USAID pertencia ao Departamento de Estado Norte-Americano e com a aprovação da legislação,

O primeiro acordo de financiamento do Banco destinou-se ao ensino técnico. Assinado em 1971, já trazia a exigência de criação de órgãos especiais de gestão de projetos. Além de resguardar os princípios e as diretrizes educacionais do Banco, esses órgãos instituíram uma nova forma de gestão, denominada *desenvolvimento institucional*, que seguia a linha da modernização administrativa. Em 1974, foi assinado um segundo acordo de financiamento com o MEC que previa a cooperação direta do Banco com as secretarias estaduais de educação das regiões Norte e Nordeste, cuja intenção era executar uma ação de impacto voltada para o desenvolvimento institucional. O objetivo era introduzir nas secretarias os modelos de gestão e de planejamento para a implantação efetiva da Lei n. 5692/1971 (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1737, grifos do autor).

Com a aprovação da Lei nº 5.692 de 1971, havia a promessa de que o ensino dual fosse rompido, contudo a formação profissionalizante continuaria sendo destinada a uma parcela específica dos estudantes. Essa legislação não obteve sucesso devido aos altos recursos públicos que deveriam ser utilizados para sua efetivação e foi abolida em 1982.

Para adequar as transformações vivenciadas pela sociedade brasileira com as transformações no sistema econômico e político, as reformas educacionais voltaram-se à formação da população visando manter uma coesão social, ao mesmo tempo que deveria promover uma formação empobrecedora, específica e técnica, seria também “[...] marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a ‘tarefas’ em suas execuções” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78).

Ao compreender a transformação no sistema educacional francês durante os séculos XX e XXI, Laval (2019) identifica que houve uma obsessão pela formação de trabalhadores qualificados em quantidade suficiente para a inserção no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que o objetivo era formar uma população consumidora que comprasse os produtos que passam a ser produzidos em maior escala. Sobre a Teoria do Capital Humano, considera que

Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo (LAVAL, 2019, p. 51).

Por mais que demonstre a ênfase na profissionalização do ensino, é fundamental identificar que essas legislações buscavam promover a adaptação da classe trabalhadora às

novas relações econômicas, sociais e políticas. Nesse sentido, ao adaptar a classe trabalhadora às necessidades do sistema produtivo, há o objetivo em inculcar um conjunto de ideias e valores que interferem nas relações dos indivíduos em sociedade.

Com a virada do século, a centralidade do sistema produtivo é deslocada do modelo rígido característico do taylorismo-fordismo e transferida para o toyotismo, que sob o sistema de acumulação flexível, exige não apenas a flexibilização da forma em que o trabalho é realizado, mas do próprio trabalhador. Diante disso, ocorre nova adaptação da sociedade para a perpetuação do sistema do capital.

Giovanni Alves demonstra o conjunto de rupturas e discontinuidades entre o taylorismo-fordismo e o toyotismo, segundo o autor:

Ao assumir um valor universal, o toyotismo passou a mesclar-se, em maior ou menor proporção, a suas objetivações (e setoriais), com outras vias de racionalização do trabalho, capazes de dar maior eficácia à lógica da flexibilidade. É por isso que a instauração do toyotismo articula, em seu processo, uma continuidade/descontinuidade com o taylorismo/fordismo, a via predominante de racionalização pretérita do trabalho (ALVES, 2000, p. 07).

E tal como o fordismo prescindiu do “puritanismo moral”, o toyotismo também altera as relações sociais promovendo a transformação do Estado, do sistema econômico e das relações sociais que são inseridas nas reformas educacionais da década 1990 e início do século XXI.

Ele pertence, tal como o taylorismo e fordismo, ao processo geral de racionalização do trabalho (e, portanto, de sua intensificação) instaurado pela grande indústria. Por outro lado, cabe a ele – o toyotismo – articular, na nova etapa da mundialização do capital, uma operação de novo tipo de captura da subjetividade operária, uma nova forma organizacional capaz de aprofundar – e dar uma nova qualidade – a subsunção real do trabalho ao capital inscrita na nova forma material do capitalismo da III Revolução Científica e Tecnológica (ALVES, 2000, p. 09).

De acordo com Alves, o toyotismo pressupõe rupturas e continuidades com o taylorismo-fordismo. Para dar suporte ao toyotismo foi necessário reformular o ensino com o objetivo de educar a classe trabalhadora para o desempenho de funções cada vez mais multitarefas e dinâmicas características dessa nova forma de organização do trabalho.

No século XXI, as legislações educacionais são reformuladas para atender à nova organização do trabalho respaldada pela flexibilidade do trabalho em detrimento da rigidez, além de interferir nas subjetividades com um ensino mais individualizado e dinâmico sob a justificativa de ser adequado ao projeto de vida dos estudantes.

1.3 O ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível e do neoliberalismo

O final do século XX representou um conjunto de transformações políticas, econômicas e sociais que possuem vínculo com a transição do fordismo para o toyotismo. A partir dos teóricos da “escola da regulamentação”, Harvey (1992) teoriza que o processo de acumulação do capital implica na manutenção da relação de produção entre capitalistas e assalariados. Diante disso, dá-se a necessidade de manter o sistema de acumulação em funcionamento por meio da configuração do comportamento de todos os membros da sociedade, tais como, capitalistas, financistas, agentes públicos e classe trabalhadora.

O sistema de acumulação flexível se desenvolve concomitantemente ao toyotismo e surge como uma solução e oposição à rigidez do fordismo. A implicação dessa transformação é percebida pelas condições de consumo, hábitos, processos de trabalho e novo ordenamento político. As mudanças no sistema produtivo e do regime de acumulação flexível se desenvolvem a partir da década de 1970 e chegam ao Brasil no final do século XX, consolidando-se na década de 1990 com a adesão ao neoliberalismo.

O sistema neoliberal surge como uma alternativa criada por economistas da Universidade de Chicago, Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, para solucionar a crise do capital das décadas 1960 e 1970 e promover uma reforma ideológica a fim de criar um consenso em torno da adesão a este novo sistema. Sobre o conteúdo da concepção neoliberal, Laval apresenta que

Em 1995, num artigo para o *Washington Post* intitulado “Public Schools: Make them Private”, Milton Friedman voltou à carga de forma muito mais polêmica, em um contexto de desconfiança em relação à escola pública. A deterioração do ensino seria essencialmente consequência da excessiva centralização do sistema escolar e da força dos sindicatos de professores. Um meio muito eficaz de enfraquecer estes últimos, como mostrou o exemplo do Chile, é a privatização: professores sob contrato podem ser demitidos como qualquer empregado do setor privado. Livres dos sindicatos, as escolas teriam mais condições de atender às famílias, adotando dispositivos inovadores (LAVAL, 2019, p. 115, grifos do autor).

A aplicação desta política econômica teve sua primeira experiência no Chile, em 1973 quando o governo dos Estados Unidos, os economistas de Chicago e as elites chilenas decidem implementá-la por meio de golpe militar “[...] seguido pela cruel repressão de todas as solidariedades criadas no âmbito dos movimentos trabalhistas e sociais urbanos que tanto ameaçaram seu poder” (HARVEY, 2005, p. 49).

A experiência chilena foi o primeiro momento de efetivação da política neoliberal e, devido à crise do fordismo e esgotamento do Estado de bem-estar social nos países hegemônicos, o neoliberalismo também seria implementado nos Estados Unidos e Inglaterra. Todavia, nestes países, sua efetivação não ocorreu pela força militar, mas pela construção de um consenso social e consentimento político. A ideologia disseminada pelo neoliberalismo na ênfase das “liberdades individuais” ganhou força na década de 1960 e foi um dos caminhos encontrados para disseminar esse sistema, de modo que fosse incorporado pela sociedade de forma “espontânea”.

As manifestações estudantis, que eclodiram na França em maio de 1968, tiveram como ponto de convergência a luta por liberdades individuais e justiça social que acabaram sendo fundidas. O resultado disso foi o de que

A retórica neoliberal, com sua ênfase fundacional nas liberdades individuais, o poder de fragmentar o libertarianismo, a política da identidade, o multiculturalismo e até o consumismo narcisista advindos das forças sociais se puseram a buscar a justiça social por meio da conquista do poder do Estado (HARVEY, 2005, p. 51).

A luta dos movimentos sociais que resultou na reivindicação por direitos individuais acabou por disseminar a ideologia neoliberal. Nesse sentido, o capitalismo se apropriou do movimento de Maio de 1968 e começou a construir um novo imaginário social a fim de consolidar esta corrente econômica. A formação deste consenso, de acordo com Harvey (2005), foi responsável por transformar os valores, costumes e formas de consumo das gerações posteriores. Ao subverter as pautas sociais do Maio de 68 para reivindicações individuais, criou-se uma nova forma de perceber o mundo que passaria a ser pautada pela perspectiva subjetivista e pós-moderna, implicando na ênfase de reivindicações individuais e identitárias.

Em contraste com o que ocorria nos Estados Unidos e países europeus, a América Latina, desde a década de 1960, vivenciou o período ditatorial militar com a perseguição, censura, assassinato e tortura da sociedade civil promovida pela burguesia e exército brasileiros em acordo com os Estados Unidos.

Segundo Florestan Fernandes, nos países periféricos e dependentes, as burguesias nacionais detêm grande poder político e econômico, no entanto, o que as diferem das burguesias hegemônicas é que:

O idealismo burguês precisa ser posto de lado, com seus compromissos mais ou menos fortes com qualquer reformismo autêntico, com qualquer liberalismo radical, com qualquer nacionalismo democrático-burguês mais ou menos congruente. A dominação burguesa revela-se à história, então, sob seus traços e as “realizações históricas” da burguesia. A sua inflexibilidade e a sua decisão para empregar a

violência institucionalizada na defesa de coragem de identificar-se com formas autocráticas de autodefesa e de autoprivilegiamento. O “nacionalismo burguês” enceta assim um último giro, fundindo a república parlamentar com o fascismo (FERNANDES, 2020, p. 363-364).

Nos países hegemônicos, as burguesias também assumem seu aspecto contrarrevolucionário. Contudo, no Brasil, essa classe já nasce permeada pelo autoritarismo e conservadorismo. Nesse sentido, o poder burguês na periferia abandona seu idealismo liberal e assume desde o princípio sua forma fascista. Como será demonstrado mais adiante, essa característica brasileira permanece no século XXI quando é deflagrado o golpe contra Dilma Rousseff até atingir o governo do líder da extrema-direita, Jair Bolsonaro.

Após o período ditatorial, as décadas de 1980 e 1990 exprimem a transição para o período democrático e de implementação do sistema neoliberal que é efetivado com o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em 1995. Com a adesão ao novo projeto político e econômico, ocorre a reforma do Estado com a privatização de empresas estatais e a retirada de direitos da classe trabalhadora. Na área da educação, as reformas educacionais promovem a descentralização do poder público, padronização curricular e ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades.

Coutinho analisa que, diante da financeirização e mundialização do capital, a classe dominante brasileira se dá conta da incapacidade em manter o regime autoritário que se prolongou desde o Estado Novo. Nesse sentido, a adesão ao neoliberalismo é uma forma de redefinir o Estado brasileiro aos interesses do capital.

Adotando o modelo neoliberal, a burguesia (sobretudo o seu setor financeiro, hoje predominante) propõe não só o fim do intervencionismo estatal, com a transferência para o mercado da regulação da economia, mas também a desconstrução do velho corporativismo de Estado, no qual, em troca da renúncia à autonomia de suas organizações sindicais e políticas, eram concedidos legalmente aos trabalhadores alguns direitos sociais. Trata-se agora não só de capitular plenamente ao ‘fetichismo do mercado’ (o qual não pode ser ‘contrariado’ sob pena de ‘ficar nervoso’), mas também de atribuir à ‘livre negociação’ (uma outra forma de dizer ‘mercado’) a definição dos direitos sociais dos trabalhadores, o que implica a desconstrução de muitos deles (COUTINHO, 2007, p. 194).

As últimas décadas do século XX apresentam um intenso processo de transformações no sistema econômico que influenciam a política nacional e os desdobramentos promovidos pelas legislações posteriores. Além da implementação do projeto neoliberal e inserção do sistema de acumulação flexível, esse período foi marcado pela nova Divisão Internacional do Trabalho (DIT) que reestruturou o modo de produção e promoveu o desenvolvimento e intensificação das relações comerciais entre as nações.

Além disso, o desdobramento das forças produtivas promoveu a revolução digital-molecular que fortaleceu a produção tecnológica nos países centrais, enquanto os países emergentes e periféricos concediam subsídios para a instalação de empresas multinacionais em seus territórios. Frigotto (2005) explica o processo de globalização que, com a interferência do capital financeiro, promoveria o desbloqueio dos limites do Estado de bem-estar social, encobriria os processos de dominação e desregulamentação do capital, romperia com os controles de produção e aderiria à nova base científico-técnica na produção digital-molecular e nos processos de sua gestão. O resultado deste processo seria o de que grupos econômicos passariam a ter maior poder do que os Estados nacionais, esses por sua vez seriam levados à falência com a crise fiscal e ocorreria a reforma do Estado em que as palavras de ordem seriam desregulamentação, flexibilização, autonomia e descentralização. De acordo com o autor, a partir deste período, o capitalismo entra em sua fase aguda e sua capacidade civilizatória é esgotada.

Em detrimento das transformações resultantes da crise do capital, da substituição do fordismo pelo toyotismo e da incorporação do sistema de acumulação flexível, o sistema político brasileiro é reformulado com a adesão ao projeto neoliberal. Neste cenário, também os sistemas de ensino são afetados, de modo que se durante o século XX o capitalismo demandou trabalhadores com uma educação voltada aos conhecimentos específicos e rígidos como exigia o modelo fordista, a partir do século XXI o sistema produtivo passa a exigir que os estudantes desenvolvam a capacidade de desempenhar diferentes funções, solucionar problemas e aprender a trabalhar sob a pressão do toyotismo.

Não há uma completa ruptura entre o taylorismo-fordismo e o toyotismo, pois ambos são formas de organização do trabalho no modo de produção capitalista voltados à acumulação de capital. Contudo o modelo japonês, que passa a ser adotado a partir da década de 1970, também promove alterações nas relações de produção e sociais. Uma de suas inovações é a de que:

O aspecto essencial do toyotismo é expressar através de seus dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais) – uma nova hegemonia do capital na produção como condição política (e sociocultural) para a retomada da acumulação capitalista, uma hegemonia do capital voltada para realizar uma nova captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital (ALVES, 2003, p. 19).

Um dos aspectos fundamentais para compreender as modificações que o toyotismo e a nova demanda pelo trabalhador flexível refletem nas políticas públicas é a questão colocada na formação das subjetividades dos estudantes. Nesse sentido, é importante não apenas ensinar a

executar determinado ofício, mas fazer com que o estudante adquira pensamentos característicos da ideologia neoliberal de empreendedorismo, meritocracia e individualismo. Isso pode ser percebido na criação de disciplinas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, por exemplo, e que será apresentada mais adiante.

Além da transformação do sistema econômico e da organização do trabalho, o fim da ditadura marca uma nova situação política no país. Em 1988 foi aprovada a Constituição Federal que representou a conquista de importantes direitos sociais. Em relação ao sistema de ensino, a legislação define que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2019a, p. 166).

Já o ensino médio é definido no artigo 208 ao determinar sua “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2019a, p. 167). No entanto, este nível de ensino permanece como um poder descentralizado do governo federal, implicando na forma como seria ofertado e financiado.

A Constituição de 1988 apresenta um conjunto de avanços e contradições que marcaram o período de transição, pois ao mesmo tempo em que determina novos princípios na gestão democrática e na educação pública, não estabelece a obrigatoriedade do ensino médio e não responsabiliza o Estado por sua oferta — o ensino médio torna-se obrigatório apenas em 2009, com a aprovação da Lei nº 12.061/09.

Nesse sentido, a década de 1990 inicia o novo sistema dual em que os estudantes passam a ser incluídos nas escolas com uma formação que unifica os ensinos propedêuticos e profissionais. Contudo, a formação escolar da classe trabalhadora será fragmentada por meio de um currículo único e esvaziado de conteúdo. De acordo com Kuenzer,

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2004, p. 09).

Como decorrência, a dualidade educacional não se pauta mais na cisão evidente entre funções intelectuais e instrumentais porque o mercado de trabalho começa a exigir conhecimentos gerais para trabalhos dinâmicos e multitarefas.

Segundo Libâneo (2012), à medida que o neoliberalismo se torna a política hegemônica no país, o projeto educacional também é reformulado visando atender as determinações internacionais definidas pelo Plano Decenal de Educação para Todos e a Conferência de Jomtien – que ocorreu na Tailândia em 1990 e foi o resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Entre os objetivos da Conferência estavam apresentar as principais determinações do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e UNESCO para a educação dos países em desenvolvimento, como por exemplo: *satisfazer necessidades básicas de aprendizagem* (leitura, escrita, cálculo, habilidades, valores e atitudes); *expandir o acesso ao ensino e promover a equidade*. De acordo com o documento,

[...] o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, s/p).

Nesse trecho é possível perceber a concepção de habilidades e competências elaboradas e apresentadas no Relatório Jacques Delors ao definir a importância de que o ensino para o século XXI tenha como premissa a concepção do *aprender a aprender*. No entanto Duarte (2001) identifica que, apesar de serem reafirmados na década de 1990, esses princípios estiveram presentes tanto na produção teórica dos escolanovistas no Brasil quanto nos teóricos do construtivismo.

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico,

político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (DUARTE, 2001, p. 29-30).

Dessa forma, a retomada do *aprender a aprender* ganha força na década de 1990 com as legislações aprovadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e são identificadas também nas novas formulações do currículo no estado de São Paulo, durante o início da segunda década do século XXI.

Outro ponto importante e que esteve presente nas legislações nacionais é a centralidade do ensino fundamental. No documento está explicitado que

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotado na escola e disponha de apoio adequado (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, s/p).

A Declaração de Jomtien foi responsável pela adesão da educação neoliberal no Brasil na última década do século XX, sendo que todas as determinações do documento começam a ser implementadas por Fernando Henrique Cardoso.

Para Cury (2002), a partir da década de 1990, com o processo de globalização e reforma do Estado, o investimento público interno na educação sofreu redução implicando na realização de empréstimos com organismos internacionais que financiaram e impulsionaram o modelo pedagógico a ser implementado no país. As legislações educacionais da década de 1990 se desenvolveram por meio de acordos firmados entre o Brasil com os mecanismos internacionais, tais como Banco Mundial e UNESCO para atender à demanda capitalista que vivia uma nova fase de acumulação. A convergência do governo com o Banco Mundial é comprovada ao identificar que os integrantes do Ministério da Educação haviam trabalhado em agências multilaterais vinculadas ao Banco Mundial, como o próprio ministro da Educação Paulo Renato Souza.

A interferência do Banco Mundial na educação pública brasileira ultrapassa o governo de FHC e perdura até os mandatos de Lula e Dilma. Segundo Mota Jr. e Maués (2014), é possível perceber a convergência nas políticas educacionais referentes aos sistemas avaliativos, como a Prova Brasil, o ENEM e o IDEB, por exemplo. Os autores consideram que

O balanço dos intelectuais críticos, ligados aos movimentos sociais em defesa da educação pública, em relação à primeira década do século XXI, é oposto ao do Banco Mundial, pois as continuidades em termos de caráter e objetivos das políticas

educacionais entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva foram muito mais fortes e permanentes do que se podia esperar na transição de governo. Os índices de analfabetismo e a não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional (MOTA JR; MAUÉS, 2014, p. 1146).

No governo de FHC foi elaborado o projeto educacional de acordo com as determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e Relatório de Jacques Delors “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, financiado pela UNESCO. Segundo Nascimento

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistêmica de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

O governo de Fernando Henrique aderiu ao projeto político e econômico elaborado pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento. Sua presidência caracterizou o consentimento à implementação do sistema neoliberal que foi responsável por manter a economia brasileira em condição de subordinação ao capital internacional. De acordo com Beltrão,

Como recurso para superação da crise da dívida externa e a recessão econômica no período supracitado, vários governos dos países subdesenvolvidos, em especial os Latino-americanos, recorreram aos organismos transnacionais, dentre eles o BM e o FMI, para contratação de novos empréstimos. Como condição para o auxílio solicitado, esses organismos passam a exigir mudanças na organização de Estados Nacionais contratantes (redução do Estado, privatizações, etc.), reorganização na economia local – integrando-a aos novos padrões estabelecidos (produção flexível), e mudanças nas políticas públicas para a educação, que passariam a respeitar as orientações produzidas por esses organismos e seus parceiros (BELTRÃO, 2019, p. 102).

Em resposta aos empréstimos concedidos por órgãos internacionais, os países latino-americanos promovem a reforma do Estado com adesão ao neoliberalismo e toyotismo. No plano educacional, as reformas do ensino passam a retomar e aprofundar a dualidade existente desde a década de 1940. Além das mudanças no sistema de ensino — como a inserção da pedagogia das competências e a unificação curricular, por exemplo — o Estado brasileiro

promove parcerias público-privadas, terceirização de empresas estatais e o desenvolvimento do sistema de acumulação flexível.

1.3.1 Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)

Como forma de adequar o Estado à crise econômica que entra em colapso durante as décadas de 1960 e 1970, cada nação fica responsável por reformular sua política econômica a partir da posição que ocupava nas relações produtivas do capital. No Brasil, foi a partir da década de 1990, com Fernando Collor de Melo, mas principalmente com Fernando Henrique Cardoso, que se coloca a reforma do Estado diante da condição periférica e subordinada do país às instituições multilaterais internacionais.

Durante os dois mandatos que governou o Brasil (1994-2002), FHC foi responsável pela adesão do país à política neoliberal com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que estabelece a inserção do projeto neoliberal por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado, considerando como estratégias centrais na promoção da reforma do Estado: a publicização, a terceirização e a privatização.

Peroni (2000) retoma o Plano Diretor de FHC e chama a atenção à lógica do mercado que passa a ser a base da política nacional:

Portanto, a proposta de reforma do Estado não inclui todos os cidadãos, apenas o “cidadão-cliente”, isto é o consumidor. Pois, já que a lógica da administração gerencial é a do mercado, quem determina é o consumidor pelas leis do mercado, sendo portanto, um projeto assumidamente excludente (PERONI, 2000, p. 11).

As instituições públicas sofrem o abalo provocado pela adesão à teoria neoliberal que visa o enxugamento do Estado e o estímulo ao livre-mercado. Com isso, os direitos definidos pela Constituição transformam-se em bens de serviço a serem contratados por clientes. Conseqüentemente, se a educação pública sofre críticas devido a sua “baixa qualidade”, ela também desencadeia a concepção da ineficiência da esfera pública que deveria ser substituída por uma organização privada e o direito do cidadão torna-se uma mercadoria a ser vendida e comprada. No campo da Educação, a autora explica que:

No caso brasileiro, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. E, dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente para a crise do capital baseia-se na atração do capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos estados e municípios. Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas

sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investirem em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste-se, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta do Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital (PERONI, 2000, p.11-12).

No capítulo 2 é possível compreender melhor como a redução da atuação do Estado nas políticas sociais, que ocorre com a descentralização, ao mesmo tempo resulta na maior centralização do poder estatal sobre a educação naquilo que se refere ao campo do controle das práticas pedagógicas por meio do reordenamento no currículo.

Não obstante, a transformação do sistema político e econômico, assim como o debate realizado por diversos setores da sociedade civil criava o cenário propício para a elaboração de um novo projeto de ensino. Em 1996, sob o governo de FHC, a nova LDB é aprovada em 20 de dezembro dando corpo à Lei nº 9.394/1996. O segundo artigo da legislação determina que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

E em relação ao ensino médio, define nos artigos 35 e 36 que deve ser voltado à formação para o trabalho e cidadania, ao aprimoramento da formação ética e a compreensão científico-tecnológica do mundo do trabalho. Além disso, a nova legislação traz alguns aspectos importantes, por exemplo, ao determinar que a educação básica deve contemplar os ensinos infantil, fundamental e médio e ao tornar este último nível de ensino como “progressivamente obrigatório” (BRASIL, 1996).

Cury (2002) demonstra que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 promoveram políticas de avaliação, focalização, descentralização, desregulamentação e financiamento no ensino. O caráter contraditório da nova LDB está em que ao mesmo tempo em que determina a educação básica constituinte dos ensinos infantil, fundamental e médio, promove a ênfase no fundamental em detrimento dos demais. Porém a elaboração do ensino médio como parte da educação básica é algo inovador para um sistema político que historicamente negou essa formação à população mais pobre do país. De acordo com o autor:

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica (CURY, 2002, p. 169).

Em relação ao ensino profissionalizante, a LDB define que o currículo deverá promover o ensino tecnológico, científico e humanístico para a cidadania e o exercício de funções profissionais. Este último aspecto está definido no quarto parágrafo ao determinar que

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, p. 12-13).

A LDB estabeleceu como objetivos centrais: a formação do cidadão e qualificação para o mundo do trabalho — que poderia ocorrer na própria instituição de ensino médio ou em instituição privada que ofertasse o ensino profissionalizante. A tentativa de romper com a dualidade educacional, esboçada pela LDB nº 9.394/1996 ao determinar que o ensino profissionalizante deveria ser ofertado junto com o ensino médio geral, foi rompida no ano seguinte com a aprovação do Decreto nº 2.208/1997 que desvinculou o ensino profissional técnico do ensino médio.

O documento passa a estabelecer o ensino profissional em três modalidades: básica, técnica e tecnológica. O básico referia-se à formação que seria ofertada para qualificar, requalificar e reprofissionalizar, e não dependia de formação prévia. O técnico era destinado à habilitação profissional para alunos do ensino médio ou egressos; e o tecnológico era um curso técnico de nível superior. Destas três modalidades, a que se referia ao ensino médio era o de nível técnico, que passou a ser desvinculado do Ministério da Educação de forma que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 01).

Ao aprovar o Decreto nº 2.208/97, o governo de Fernando Henrique Cardoso retomou a dualidade educacional e promoveu o retrocesso à década de 1940 quando foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino pela Reforma Gustavo Capanema. Além de estabelecer que as escolas não poderiam ofertar os tipos de formação profissional e geral concomitantemente, também os currículos seriam modificados e atualizados de acordo com as novas determinações do sistema capitalista. Assim, o ensino profissionalizante tornou-se uma modalidade desvinculada do ensino médio e as instituições de ensino passaram a ser obrigadas a separar os tipos de formação do ensino médio em técnico ou geral.

Frigotto (2005, p. 73) afirma que as reformas educacionais do final dos anos 1990, em especial o decreto nº 2.208/97 “[...] buscam mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’,

adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”. Com a separação entre os níveis de ensino, o nível médio retoma seu caráter estritamente propedêutico e o ensino profissional torna-se novamente desvinculado da formação básica. O Estado não teria mais responsabilidade na oferta do ensino profissionalizante, ficando ao encargo das instituições privadas o fornecimento dos cursos e elaboração dos currículos.

Outra definição da LDB nº 9.394/1996 foi a determinação de que a União em acordo com os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem diretrizes curriculares que norteiem os conteúdos mínimos para a criação do currículo nacional comum (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram criadas em 1998 após a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 15/98 e da Resolução nº 3/98. Posteriormente foram criadas mais duas DCNEM: em 2012 (durante o governo de Dilma Rousseff) e 2018 (sob a presidência de Michel Temer — após o golpe contra Dilma).

A DCNEM de 1998 estabelecia os princípios e fundamentos do currículo e da organização pedagógica do ensino médio, tendo como objetivo a estruturação curricular, a preparação para a cidadania e prática social e a vinculação entre a formação geral e para o mundo do trabalho (BRASIL, 1998).

Em consonância com o Decreto nº 2.208/1997 e com a concepção de competências e habilidades, as DCNEM de 1998 determinam a criação de um currículo nacional comum formado pelas áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. As propostas pedagógicas e os currículos deveriam atender as seguintes características:

- I – desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz e prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II – constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III – compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV – domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V – competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (BRASIL, p. 02, 1998, artigo 4).

É possível identificar que a DCNEM de 1998 concilia as determinações da Pedagogia das Competências que estava atrelada aos determinantes econômicos e políticos, por exemplo,

na questão do *aprender a aprender* — que retoma os quatro pilares da educação presentes no Relatório Delors, da UNESCO —, a pedagogia das competências e habilidades — característica do novo sistema produtivo — e na compreensão de novas flexibilidades para o mundo do trabalho.

Jacques Delors demonstra que com a nova forma de organização do trabalho, transitando do fordismo para o toyotismo, surge a necessidade de uma formação menos qualificada e mais voltada ao desenvolvimento de competências do estudante, devido ao fato de que “Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal” (DELORS, 1996, p. 93).

Nesse sentido, o sistema educacional deve ser modificado para adequar esses estudantes aos novos ofícios que devem desempenhar no mercado de trabalho. Segundo o economista francês:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 1996, p. 94).

Em relação à pedagogia das competências, Ramos e Frigotto consideram que:

O elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas foi a noção de competências – definidas para cada uma das áreas do conhecimento – contrapondo-se aos conteúdos de ensino. A afirmação corrente era a de que os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para a constituição de competências e não como objetivos do ensino em si mesmos. Por essa perspectiva, o foco do processo de ensino aprendizagem foi retirado dos conteúdos de ensino para ser colocado sobre as competências. A organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, dever-se-ia definir as competências e, então, selecionar os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 41).

A proposta pedagógica que remonta ao Relatório Delors com uma concepção de ensino voltada ao estudante do novo século ganha força nas décadas seguintes, sendo aplicada pela Lei nº 13.415/2017 e nos projetos educacionais do estado de São Paulo relacionados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes da rede estadual de ensino que demonstram os mesmos objetivos definidos pelo Relatório Delors ao preparar os estudantes para “Qualidades

como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos [...]” (DELORS, 1996, p. 94).

Zibas (2005) demonstra que a reforma educacional da década de 1990 e início dos anos 2000 representa uma necessidade a partir da reestruturação do Estado e criação do novo modo de acumulação do capital. De acordo com a autora, este cenário propiciou a justificativa das novas legislações visando atender ao aumento no número de matrículas, adequar-se ao novo sistema produtivo, promover os conhecimentos necessários para a construção da cidadania democrática e aproximar o ensino da cultura juvenil.

Além disso, em relação à noção de competências que passa a ser definida pela DCNEM, afirma que ela é inicialmente utilizada no meio empresarial e que seu impacto na relação capital/trabalho poderia ocorrer por meio do enfraquecimento dos sindicatos — devido à intensificação de contratos individuais — e na responsabilização do trabalhador promovendo a precarização do trabalho.

As concepções que permeiam o documento da DCNEM de 1998 representam a elaboração de um projeto pedagógico direcionado ao novo tipo de formação voltada a adequação para o sistema flexível. A relação entre Trabalho e Educação é explicitada à medida que as Diretrizes diferenciam a formação “para o trabalho” do ensino profissionalizante. Nesse sentido,

Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (BRASIL, 1998, p. 7).

O ensino médio alude à formação para o trabalho como um de seus princípios formativos, mas o ensino profissionalizante permanece desvinculado — visto que no ano anterior entrou em vigor o Decreto nº 2.208/97.

Sobre a separação estabelecida entre a formação para o trabalho — que deve estar presente no currículo do ensino médio — e o ensino profissional desvinculado da formação geral, Kuenzer (2000) afirma que as transformações no mundo do trabalho passam a interferir nas relações sociais, de modo que educar para o trabalho torna-se uma necessidade do Estado e o espaço propício para isso é a escola. Segundo a autora,

[...] as mudanças ocorridas nas bases materiais provocam verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais perpassada por

ciência e tecnologia, que por sua vez demanda também maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista (KUENZER, 2000b, p. 33).

O Decreto nº 2.208/97 e as DCNEM de 1998 suscitam uma nova concepção de ensino construída em torno das competências e habilidades determinadas pelo interesse em adequar à nova organização do trabalho toyotista atendendo à demanda pela formação de um novo tipo de trabalhador que seja dinâmico, proativo e multitarefas.

Gentili (1996) aponta que os objetivos do capital nas políticas educacionais relacionam-se à criação de mecanismos de avaliação e a necessidade de articular o ensino ao mercado de trabalho. Ademais, o interesse do sistema neoliberal à educação profissionalizante refere-se à adequação da demanda por força de trabalho que ocorre com o desenvolvimento da capacidade de empregabilidade por meio da adaptação individual sob bases flexíveis.

A interferência do Banco Mundial, por exemplo, foi central na elaboração das reformas educacionais da década de 1990 sob o governo de Fernando Henrique Cardoso.

As prioridades do Banco se ampliaram mediante sua participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtiem, na Tailândia, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir de então se expandiu o campo de atuação do Banco Mundial, bem como o volume dos empréstimos para a educação, na tentativa de liderar o movimento de “educação para todos”. Os fatos revelaram sua contradição, uma vez que o Banco não abandonou a perspectiva de educação como motor do desenvolvimento econômico que, em si mesmo, é um projeto excludente (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1742).

Existiram diversas convergências entre a política educacional brasileira do final do século XX e as premissas do Banco Mundial, tais como a descentralização e flexibilização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaboração de um currículo comum nacional (DCNEM), criação de sistemas de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A adequação do currículo ao que havia sido determinado pela LDB nº 9.394/1996 e DCNEM de 1998 foi realizada em 2000 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que passou a priorizar a formação pela experiência em detrimento da formação pelo acúmulo de conhecimento. Segundo o documento:

[...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela

quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 2000, p. 74).

Enquanto as DCNs são obrigatórias por Lei e referem-se a um conjunto de definições sobre objetivos e metas da educação básica, o PCN compõe diretrizes separadas por disciplinas e não são obrigatórios, no entanto sua importância é a de que pode subsidiar e orientar a elaboração das propostas pedagógicas.

Nesse sentido, o PCNEM elaborado em 2000 demonstra as características ideológicas do projeto educacional daquele período. De acordo com o documento, as mudanças no currículo visavam se adequar ao contexto de transformação tecnológica e econômica. É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96, de que:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000, p. 14).

A justificativa para a criação do ensino voltado à experiência em detrimento da formação propedêutica é construída ao longo do documento ao citar que, por exemplo, nas décadas de 1960 e 70 as diretrizes curriculares priorizaram a formação de trabalhadores que desempenhariam funções específicas no sistema produtivo (BRASIL, 2000).

Todavia, o que o documento demonstra é que, ao excluir a formação por conteúdos, se passa a dar maior ênfase à experiência, de modo que a separação entre formação propedêutica e técnica seja reafirmada. Nesse sentido, Ramos (2011, p. 774) demonstra que:

A pedagogia das competências no ensino médio teve como fundamento os princípios axiológicos expostos nas diretrizes. Trata-se, na verdade, de uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A nova organização curricular passa a estabelecer uma formação geral comum e outra diversificada — que foi expressa no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI — de modo que

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com

modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 13).

Para romper com o currículo tradicional e específico, os PCNEMs determinam um ensino para a “empregabilidade” que forme o estudante a partir da experiência prática e que o adapte para o mundo do trabalho. Os PCNEMs justificam a preocupação em romper com o ensino dual que foi construído historicamente no Brasil e marcou toda a trajetória de implantação do ensino secundário e médio. Destarte,

A nação anseia por superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil, para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas (BRASIL, 2000, p. 55).

No entanto, o documento torna explícito o interesse ideológico na elaboração deste projeto educacional ao adotar as determinações internacionais que visam a formação do trabalhador com um ensino básico, raso e fragmentado. Ao acatar o projeto internacional para a educação dos países em desenvolvimento, entra em jogo um novo tipo de formação que deveria ser adequada ao novo sistema de acumulação flexível e que passava a se estabelecer no país. Os currículos deixariam de ser específicos — no caso do modelo fordista — e deveriam ser elaborados a partir de competências para o mundo do trabalho — no sistema toyotista.

A reforma do ensino foi construída em torno das novas exigências do sistema de acumulação toyotista, o qual surge como uma saída à crise capitalista da década de 1970 e que viu o esgotamento do taylorismo-fordismo, pois

[...] desencadeou um amplo processo de reestruturação produtiva e dominação política, sob a condução do mundo financeiro, que visava, por um lado, recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia, que fora então confrontado pelas lutas operárias (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 63).

Dessa forma, a adesão do neoliberalismo e do sistema de acumulação flexível se consolidaram a partir do toyotismo, que está estruturado na produção por demanda — diferente da produção em massa do taylorismo-fordismo — e no trabalho em equipe “[...] baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo o ‘estoque’ de tempos e efetivos” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64, grifos dos autores).

As transformações impostas pelo sistema produtivo implicaram na adaptação do sistema educacional às determinações do capital. Com o início do século XXI e desenvolvimento das

novas tecnologias, o currículo escolar rígido deixa de ter relevância e é substituído por um novo voltado ao desempenho de competências e habilidades.

De acordo com Saviani, o fim do século XX e início do XXI marcam a tendência de uma educação pensada pelo capital voltada à pedagogia produtivista que modifica os sistemas de ensino, de modo que

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser pensada como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2006, p. 15).

Logo, o ensino do século XXI volta-se à formação por experiência enfatizando os sentimentos e anseios dos estudantes, em detrimento da formação geral por áreas do conhecimento. A tendência da educação produtivista para a empregabilidade está presente no projeto educacional das primeiras décadas do século XXI até culminar na Reforma do Ensino Médio instaurada pela Lei nº 13.415/2017.

O Estado idealizado pelos teóricos neoliberais deve ser mínimo economicamente, todavia é por meio dele e das estruturas burocráticas estatais que as novas relações sociais são construídas. De acordo com Peroni,

Ao analisarmos os projetos de política educacional constatamos que a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política, principalmente através de dois movimentos:

- de contradição Estado mínimo/Estado máximo, que se apresenta nos processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional;
- no conteúdo dos projetos de descentralização (PERONI, 2000, p. 12).

Trata-se, portanto, de uma contradição inerente ao capital, e a escola assume papel importante para a construção da coesão social e da formação da mão de obra necessária para atender às necessidades das indústrias, comércio e demais funções no mercado de trabalho.

A partir da década de 1990, com a ascensão neoliberal, são elaboradas reformas no ensino que objetivam alterar o currículo que desde os anos 1930 vigorou nos moldes específicos e tecnicistas para, a partir dos anos 1980, principalmente 1990, substituir a concepção de “conteúdo” para “competências”, ou seja, a ênfase do currículo específico passa para o flexível e a aprendizagem conteudista para a experiência.

O objetivo do currículo que se torna cada vez mais flexível é o de formar o estudante adaptado ao sistema capitalista, constituindo-se, enquanto trabalhador também flexível, que deve submeter-se aos mais variados tipos de emprego e exploração de trabalho, pois o que

importa é a empregabilidade, ou seja, a capacidade para o trabalho a partir de experiências práticas.

1.3.2 Governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003 - 2016)

Em 2002, o Brasil elegeu a Presidência da República Luís Inácio Lula da Silva, membro do Partido dos Trabalhadores (PT) e primeiro presidente representante da classe trabalhadora. O momento histórico em que o Partido dos Trabalhadores governou o país representou avanços com o aumento do salário mínimo, maior financiamento de programas sociais, expansão de programas educacionais — como a criação de universidades públicas federais —, incremento da formação técnica e de nível superior e programas que possibilitaram à classe trabalhadora entrar para cursos em universidades públicas e privadas.

Na área da educação básica, uma das propostas de campanha de Lula da Silva foi a de romper com a dualidade imposta pelo Decreto nº 2.208/97 que desvinculava o ensino médio geral da formação profissional técnica. Sua promessa de campanha foi concretizada com a aprovação do Decreto nº 5.154/04, ao separar o ensino médio e profissionalizante estabelecendo que o ensino técnico-profissional deveria ser ofertado de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio geral (BRASIL, 2004, p. 01).

Ramos e Frigotto consideram a importância da aprovação do Decreto nº 5.154/04, no entanto indicam que não representou o fim do dualismo estrutural perpetuado pela desvinculação dos tipos de ensino, mas, sim,

[...] um acordo de compromissos pelos quais aqueles interessados em manter a oferta de cursos nos moldes do primeiro decreto poderiam fazê-lo, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade de se buscar a integração da educação profissional ao ensino médio (2017, p. 42).

O Decreto nº 5.154/04, apesar de contraditório, consolidou a base unitária do ensino médio e significou a criação de um projeto nacional popular e de massa.

De acordo com Ferreira (2017), ainda que exista crítica em relação a este decreto, sua importância está no fato de que ele redimensionou, institucionalizou e integrou a educação profissional e o ensino médio, que posteriormente seria regulamentado pela Lei nº 11.741/08. Com a regulamentação do Decreto nº 5.154/04 (pela lei nº 11.741/08) ocorreu a normatização do ensino profissional integrado ao médio passando a definir que “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino

médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Além da unificação entre a formação profissional e o ensino geral, o período representou um redirecionamento na orientação das políticas públicas voltadas ao ensino médio e à promoção do ensino profissional e técnico com a criação de diversos programas, tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo) e o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI) (FERREIRA, 2017).

Os dois mandatos de Lula promoveram significativas melhoras nas condições de vida da classe trabalhadora que, por meio de programas sociais como o Bolsa-Família, deixaram a linha da miséria e passaram a ter maior acesso à saúde, educação e emprego. O projeto educacional também foi responsável por incluir a classe trabalhadora em cursos de nível superior e romper com a cisão entre a formação técnica e profissional aos estudantes do ensino médio.

No entanto, é importante ressaltar que ainda que tenha promovido políticas fundamentais para a população mais pobre, o governo Lula não rompeu em definitivo com a reforma do Estado iniciada na década anterior. Nesse sentido, Oliveira aponta para as rupturas e permanências nos dois mandatos de Lula que podem ser caracterizadas por uma ambivalência, pois

[...] Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Além desses aspectos, pode-se considerar a ampla adesão às avaliações censitárias e às metas fixadas pelo IDEB, além do aspecto conciliatório que permeou todo o seu governo.

Cano (2017) analisa o processo econômico brasileiro e indica que a presidência de Lula da Silva representou um conjunto de contradições em relação ao neoliberalismo, pois ao mesmo tempo em que cumpria o acordo determinado pela política macroeconômica, promoveu

políticas sociais contribuindo para a melhoria da condição de vida da classe trabalhadora com distribuição de renda, aumento do salário e subsídio para habitação.

A transição para a Presidência de Dilma Rousseff, em 2011, representou continuidade com a política social de Lula, mas acirrou a disputa econômica devido à crise mundial e aos conflitos políticos internos que são fortalecidos a partir de 2013.

Para o autor, a conjuntura econômica e política mundial dificultaram o governo de Dilma, de modo que:

A crise internacional de 2008 ameaçou abalar esse ambiente, com queda do PIB em 2009, mas o governo praticou uma política anticíclica, especialmente para a indústria, evitando a continuidade da recessão. Contudo, os ares seriam outros, com a extensão da crise internacional para a Europa e Ásia, desacelerando ainda mais o crescimento e o comércio internacional. Os ventos do barco de Dilma Rousseff soprariam da proa para a popa, em seu primeiro mandato (2011 a 2014), atravessando tempestades durante o primeiro ano de seu segundo mandato, terminando seu governo, em 2 de dezembro de 2015, com seu afastamento pelo impeachment (CANO, 2017, p. 288).

Ao refletir sobre os limites dos governos liderados por Lula e Dilma, Ruy Braga identifica que:

Em síntese, é possível identificar duas grandes tendências contraditórias em termos de precarização do trabalho durante os governos petistas. Por um lado, reduziu-se o processo de precarização ocupacional tendo em vista o aumento da formalização da força de trabalho. Por outro, a ampliação do processo de terceirização das atividades produtivas para todos os setores econômicos precarizou contratos e salários, desapossando os trabalhadores de alguns direitos sociais (BRAGA, 2016, p. 69).

Nesse sentido, por mais que tenha sido implementado um projeto progressista, a flexibilização e a precarização do trabalho, em parte é reflexo da política de Estado iniciada por Fernando Henrique Cardoso, mas que também foram fomentadas pelo governo do PT.

Em relação ao projeto educacional, em 2012 o CNE aprovou a Resolução nº 2 que determinou a criação da nova DCNEM revogando a que havia sido aprovada em 1998. A DCNEM de 2012 manteve o currículo nacional comum, modificando a nomenclaturas das áreas do conhecimento que passaram a ser: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Além disso, há alteração substancial nos princípios norteadores do ensino médio que passam a se pautar na

I – formação integral do estudante; II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV- sustentabilidade ambiental como meta universal; V- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da

interdisciplinaridade e da contextualização; VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

A DCNEM de 2012 atribui a categoria de trabalho enquanto princípio educativo, ou seja, o currículo deveria contemplar a aprendizagem teórica e prática e representou um avanço na política educacional, que historicamente promoveu a cisão entre o ensino intelectual e manual. Segundo Ferreira,

Essas diretrizes foram discutidas pelos segmentos das organizações científicas e demais movimentos que militam pela educação secundária no Brasil. As diretrizes representam uma conquista de uma proposta curricular que reconhece a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrados dos conhecimentos na perspectiva do trabalho como princípio educativo (FERREIRA, 2017, p. 300-301).

Todavia, o documento demonstra a continuidade com o sistema político e econômico da década de 1990 ao determinar no artigo 21 que:

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:
I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
II – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;
III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (BRASIL, 2012, p. 09).

Segundo Moehlecke, ao comparar as DCNEM da década de 1990 com a que havia sido elaborada em 2011 (mas regulamentada em 2012) nota-se que:

[...] apesar de vivenciarmos um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

É importante ressaltar que os grupos que debateram as novas DCNEMs pertenciam às organizações científicas e aos movimentos sociais do ensino secundário e que um aspecto fundamental foi a premissa de que as concepções trabalho, ciência, tecnologia e cultura fossem abordadas concomitantemente.

Em 2013, o MEC criou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que tinha como objetivo melhorar a infraestrutura das escolas, promover a formação continuada de professores, investir em recursos técnicos e no estudo de ciências, além de aperfeiçoar e valorizar a profissão docente (BRASIL, 2013, p. 24).

Singer (2016) contextualiza e resume o processo que antecede a eleição do segundo mandato de Dilma até o golpe que a retira da Presidência em três pontos: o discurso de ataque aos bancos proferido por Dilma no 1º de maio de 2012; a perda de apoio da burguesia, da classe média e trabalhadora; e a busca de apoio ao sistema financeiro.

Para o autor, a matriz econômica do governo Dilma Rousseff pode ser considerada como “ensaio desenvolvimentista” caracterizado pelo “[...] ativismo estatal na busca de reindustrialização. *A vantagem de utilizá-la está em denotar o viés antiliberal da experiência dilmista*” (SINGER, 2016, p. 26, grifos do autor).

Apesar de manter continuidade ao governo anterior, Singer (2016) considera que a diferença substancial de Dilma é que ela não manteve o aspecto conciliatório de Lula da Silva, tendo aberto um conjunto de disputas políticas sem que houvesse apoio para tal.

A variedade de fatores contrários ao êxito do experimento desenvolvimentista mostra que Dilma precisaria ter escolhido uma frente prioritária de luta, adiando as demais a fim de manter os flancos protegidos. A presidente, ao contrário, abriu diversos focos simultâneos de conflito. Em segundo lugar, deveria ter mobilizado as camadas populares para apoiar as iniciativas que tomara, se desejava ganhar politicamente a batalha que iniciou. Mas a cronologia do período 2011-2014 revela a ocorrência de uma guerra oculta, à qual a classe trabalhadora permaneceu alheia (SINGER, 2016, p. 54).

Os governos liderados por Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram responsáveis por importantes avanços na política educacional, em especial a referente ao ensino médio e sua concepção integradora.

No entanto, após o golpe jurídico parlamentar que depôs Dilma Rousseff⁶, o Brasil se insere em uma conjuntura de retrocesso social, político e econômico. A educação sofre uma inflexão a partir da aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017 que estabelece alterações substanciais do ensino médio, retomando e aprofundando a dualidade educacional.

⁶ Dilma Rousseff sofreu o processo de *impeachment* sob a justificativa de ter cometido manobras orçamentárias para promover o pagamento da dívida pública. No entanto, o que estava em jogo era a deposição de Rousseff promovida por um golpe jurídico-parlamentar que contou com o apoio de grupos empresariais, da mídia e do judiciário (GREENWALD, 2016).

1.4 A nova Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)

As condições que viabilizaram o golpe jurídico-parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a posterior aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017 remontam às manifestações de junho de 2013 que tiveram início na cidade de São Paulo com o Movimento Passe Livre (MPL) e culminaram em reivindicações pró-*impeachment* lideradas pelo Movimento Brasil Livre (MBL), *think thanks* e grupos empresariais.

Segundo Boito Jr., o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff ocorreu como consequência de três acontecimentos:

Primeiro, o ingresso da alta classe média como força social ativa e militante no processo político, por intermédio das grandes manifestações de rua. Segundo, fato que embaralhou a divisão de campos que perdurou na política brasileira até 2014, a gradativa deserção da grande burguesia interna da frente neodesenvolvimentista. Ao longo do ano de 2015, diversas associações empresariais que apoiavam os governos do PT foram, segundo levantamento que estamos realizando, passando para o campo neoliberal ortodoxo. O caso mais importante e notório é o da Fiesp, que, após apoiar os sucessivos governos do PT, tornou-se a vanguarda do golpe institucional no meio empresarial. Terceiro, o recuo passivo do governo Dilma diante da ofensiva restauradora. A frente neodesenvolvimentista entrou em crise e, com ela, o governo que a representava (BOITO JR, 2016, s/p).

O movimento que teve início com a reivindicação contra o aumento do valor da passagem de ônibus transformou-se na imposição da elite brasileira à saída de Rousseff — que apesar da instabilidade promovida pelas manifestações de junho de 2013 foi reeleita em 2014. A classe dominante — junto com uma parcela da classe média — inconformada com a derrota de seu representante Aécio Neves (PSDB), na eleição presidencial, intensifica as manifestações que resultam no golpe dois anos depois. De acordo com Beltrão,

Em última instância, o conjunto dos fatos demonstra que a classe capitalista, com colaboração do imperialismo internacional, diante da queda da taxa de lucro, se reunifica e com o apoio de setores da classe média trabalham para retirar o PT do governo, a fim de implementar uma agenda de reformas radicalizadas, sintetizada no programa “Uma Ponte para o Futuro” do PMDB. Com efeito, desencadeiam-se processos de desregulamentações, flexibilizações e privatizações, visando ampliar e melhorar as condições para a reprodução e valorização do capital, ou seja, buscam com isso recompor a taxa de lucro e o rentismo. Os trabalhadores, por sua vez, veem direitos sendo retirados, salários rebaixados, serviços públicos reduzidos e as riquezas naturais sendo entregues ao capital, como foi o caso do pré-sal que destinaria recursos para a educação e saúde (BELTRÃO, 2019, p.141-142).

Após o golpe de 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República com o apoio da elite e dos grupos jurídicos, empresariais e midiáticos que ajudaram a articular o golpe. Entre os setores privados que estavam presentes no golpe e que se

beneficiaram das reformas aprovadas por Temer — previdenciária, trabalhista e do ensino médio —, estão a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Fundação Itaú e Instituto Alfa Beta (GONÇALVES, 2017).

A instauração golpista do governo de Michel Temer (MDB) representou o momento em que o país vivenciou a intensificação do projeto neoliberal com a retirada dos direitos dos trabalhadores, privatização das empresas estatais e ascensão de movimentos conservadores. O programa de governo de Temer foi elaborado em 2015 pelo MDB e intitulado “Uma Ponte para o Futuro”, nele é possível identificar as principais características que seriam utilizadas em seu mandato. Segundo o documento,

Portanto, as discussões sobre o tamanho e o escopo do Estado quase sempre se movem no vazio, porque a questão central é que o Estado deve ser funcional, qualquer que seja o seu tamanho. *Para ser funcional ele deve distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade* (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 04, grifos nossos).

Nessa citação é possível identificar o aparato ideológico do Programa “Uma Ponte para o Futuro” e que seria a sustentação do Governo Temer.

Mesmo que tenham formado um governo de coalisão, os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff representaram importante momento de conquista de direitos sociais, cujos avanços tornaram-se insuportáveis para a classe dominante brasileira, visto que o pensamento escravista e colonizador permanecem atuais (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

A educação foi a segunda instância reformulada pelo grupo, o qual promoveu o golpe contra Dilma Rousseff (PT) com a aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 e que foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (a primeira foi a PEC 95 que instituiu novo regime fiscal com o corte do financiamento na área social por 20 anos). As principais transformações impostas pela Lei nº 13.415/2017 implicam na alteração das leis nº 9.394/1996, nº 11.494/2007 e Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); revogação da Lei nº 11.161/2005; e instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Motta e Frigotto (2017) defendem que a urgência na aprovação da Reforma do Ensino Médio, por meio da MP nº 746/2016 está atrelada ao projeto de consolidação da classe dominante burguesa e do aprofundamento do sistema neoliberal, que podem ser identificados pela lógica privatista da educação, pela perpetuação da desigualdade que encaminhará os estudantes para o desempenho de trabalhos simples deslocados da formação crítica e reflexiva

e, sobretudo, pela Reforma que prevê sustentar a PEC nº 55 que estabelece o corte do financiamento público na área social por vinte anos.

Nesse contexto, ocorre a retomada das medidas estabelecidas pelo Banco Mundial no ensino público brasileiro que assume algumas características novas. A Reforma do Ensino Médio implica:

Em vez de uma organização única para todos, a lei instituiu cinco itinerários formativos independentes. A contrarreforma propõe ainda o fomento à oferta do ensino médio em tempo integral, garantindo as transferências de recursos da União com a finalidade de prestar apoio financeiro aos estados e Distrito Federal no atendimento a essa demanda. Os recursos para a implementação da referida Lei são buscados por meio de financiamento do BIRD (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1745).

Além de promover a diminuição da formação, o novo ensino médio foi criado para sustentar a política econômica que seria implementada e construir a coesão social da classe que sofreria ainda mais com o aprofundamento do neoliberalismo. Não obstante, também há indicação de que o Brasil passe a utilizar

[...] técnicas de gerenciamento baseadas em resultados, a promoção de modelos aprimorados de prestação de serviços, bem como a provisão do setor privado com o objetivo de dar suporte ao país para a redução dos gastos em programas de saúde e educação, considerando as restrições fiscais e as deficiências da gestão pública no País (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1746).

A análise crítica à Reforma do Ensino Médio demonstra o caráter desigual, excludente e autoritário indicando a retomada e intensificação da histórica dualidade educacional.

Em sua carta de Exposição de Motivos, o ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho justifica a aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 considerando que “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016, p.01).

As demandas para o ensino do século XXI implicam no reordenamento curricular que até a década de 1990 havia sido elaborado tendo em vista da organização taylorista-fordista com o predomínio da formação rígida, técnica, especializada e utilitária. Com o toyotismo, sob o sistema de acumulação flexível, surge uma nova pedagogia pautada na flexibilidade, autonomia e dinamicidade. Para Kuenzer (2017), o novo ensino médio representa a adequação ao novo sistema de acumulação flexível, pois

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada.

Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, p. 338-339).

Em oposição à rigidez curricular característica do século XX e objetivando uma nova formação voltada às dimensões cognitivas e socioemocionais, a Reforma do Ensino Médio prevê a diversificação na escolha dos estudantes por diferentes opções formativas.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 02).

Assim, o ensino médio será cursado por meio de duas formações: uma de caráter geral, composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra diversificada que inclui os Itinerários Formativos.

Em relação à BNCC, o documento estipula a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, deixando a oferta facultativa das demais áreas do conhecimento. Em relação aos Itinerários Formativos, caberá aos sistemas de ensino a determinação de como serão oferecidos (BRASIL, 2017).

A transformação do currículo, que passa a ser orientado pela Base Nacional Comum Curricular combinada a uma parte diversificada — deve servir de escolha aos estudantes por qual área seguir: acadêmica ou técnica e profissional — promovendo a diversificação no currículo e autonomia dos estudantes. No entanto, ao determinar que a formação geral deverá obrigatoriamente ofertar apenas Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos do ensino médio, e que um terceiro itinerário deverá ser escolhido, o estudante terá uma redução da formação geral sob a justificativa de flexibilizar o ensino.

Os Itinerários Formativos devem ser criados pelos sistemas de ensino, tendo como objetivos:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;

Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidades; e
Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2019b, p. 94).

Dessa forma, os itinerários devem ser ofertados com a inclusão de todas as áreas do conhecimento mais a formação técnica e profissional organizadas por quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo (BRASIL, 2019b), sendo que caberá aos sistemas de ensino estaduais disponibilizar sua oferta de forma facultativa.

A partir de 2016, a nova organização curricular passa a ser orientada pela BNCC e a carga horária sofre alteração com o aumento progressivo da carga horária para mil e quatrocentas horas, sendo que a partir de 2 de março de 2017, os sistemas de ensino deveriam oferecer mil horas anuais de carga horária no prazo de cinco anos (BRASIL, 2017).

Isso significa que em um período de 200 dias letivos, a carga horária diária passará de cinco para sete horas semanais. Ainda que a Lei nº 13.415/2017 estabeleça o aumento progressivo da carga horária para a jornada diária de sete horas, implicando no ensino médio de período integral, ela diminui a quantidade de horas dedicadas à formação geral – como pode ser visto no segundo capítulo ao apresentar o caso do estado de São Paulo.

Desde a década de 1990, por influência das instituições internacionais, os sistemas de ensino brasileiro realizam periodicamente avaliações que visam indicar o nível de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o que aparece como flexibilidade e autonomia de escolha dos estudantes demonstra a contraditoriedade nesse ensino que fragmenta a formação escolar e reduz o conhecimento geral de todas as áreas do conhecimento a apenas Língua Portuguesa e Matemática.

Em síntese, a Reforma do Ensino Médio aprovada por Temer no contexto de retrocesso dos direitos sociais e aprofundamento das desigualdades tende a intensificar a histórica dualidade educacional que neste início de século XXI assume novo formato. Como analisado por Kuenzer, o novo sistema de produção sob bases flexíveis demanda um novo tipo de trabalhador com capacidades dinâmicas e de múltiplas funções.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil (KUENZER, 2017, p. 340).

Apesar das novas características do sistema de acumulação flexível, a dualidade educacional permanece atual neste início de século XXI. A Reforma do Ensino Médio difere no sentido de que, se durante a Era Vargas e a ditadura civil-militar a dualidade foi caracterizada pela cisão entre formação técnica e profissional, e ensino propedêutico representando a separação entre trabalho técnico e intelectual, o novo século — com as novas tecnologias e demandas produtivas —, passa a integrar maiores parcelas da classe trabalhadora que serão educadas com um currículo geral e profissional, mas com a formação será esvaziada devido a redução do conteúdo curricular enfatizando componentes curriculares voltados ao desenvolvimento socioemocional.

1.5 Implicações conservadora-empresarial na Reforma do Ensino Médio

Com a adesão da extrema-direita às manifestações de 2013 — que tentou criminalizar movimentos sociais de esquerda e subverteu suas pautas reivindicativas — o tema da corrupção assumiu as bandeiras de setores conservadores, das classes alta e média, que buscavam retornar ao poder e que em 2018 promoveram a eleição do representante da extrema-direita Jair Bolsonaro (PSL), tendo como mote o discurso conservador e neoliberal e representando a ascensão do neofascismo⁷ na sociedade brasileira.

Segundo Löwy, “Um aspecto específico do neofascismo bolsonarista é seu obscurantismo, o desprezo pela ciência, em aliança com seus apoiadores incondicionais, os setores mais retrógrados do neopentecostalismo ‘evangélico’” (LÖWY, 2020, s/p).

As eleições de 2018 representaram a ascensão dos movimentos de extrema-direita e a disputa com setores progressista da sociedade, Bolsonaro foi eleito à Presidência da República após acirrada disputa com o candidato Fernando Haddad (PT). De acordo com Frigotto e Ferreira,

O ideário pautado no processo da eleição de Bolsonaro, afirmado tão logo eleito, explicita de forma emblemática a junção de autoritarismo, ultraconservadorismo econômico e fundamentalismo religioso. Três sinalizações reforçam estas junções: os livros sobre a mesa, mostrados na primeira mensagem via internet; a reza do pastor neste mesmo ato; e, posteriormente, a declaração num canal de TV de propriedade de grupo religioso ao lado de um pastor que é símbolo do fundamentalismo. A história nos mostra que os resultados da junção destes dois fundamentalismos têm sido trágicos. O primeiro fundamentalismo, em nome da pátria, da raça, da propriedade

⁷ De acordo com Michel Löwy (2020) o neofascismo difere do fascismo italiano, pois não utiliza estritamente o modelo ditatorial mantendo algumas “formas democráticas” como o Parlamento e a realização de eleições.

cometeu e comete extermínios de povos e, o segundo, em nome de crenças, instaurou a inquisição e eliminação de hereges (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 101).

Foi aliado ao Jair Bolsonaro que o então candidato a governador de São Paulo em 2018, João Dória (PSDB), venceu o segundo turno da eleição, chegando a utilizar na campanha eleitoral o *slogan* “BolsoDoria” que indicava o teor autoritário e conservador que sua posse representaria para o estado paulista.

Telles analisa o discurso de Jair Bolsonaro e de outros governantes a ele alinhados ideologicamente e relembra que no início do mandato, Doria afirmou que “Bandido que enfrentar a polícia vai pro chão... porque se não se render vai pro chão ou vai pro cemitério” (TELLES, 2019, s/p).

A adesão à ala da extrema-direita causou conflito interno no próprio partido do candidato, entretanto a aliança com Bolsonaro permitiu a Doria angariar votos para a sua eleição.

O surgimento do movimento conservador que emerge e ganha força no país não é novo e constituiu o cerne da formação econômica e social do Brasil. De acordo com Caio Prado Junior, a formação econômica brasileira no período colonial teve como objetivo atender ao mercado internacional por meio da exploração agrária e com a utilização de trabalho escravo de africanos e indígenas. Assim, a economia colonial de base mercantil tornou-se a própria forma como a sociedade brasileira se organizaria. Ao analisar a estrutura social da burguesia brasileira, o autor questiona:

Que interesse pode ter a burguesia em promover a libertação completa do trabalhador nacional, se é precisamente o estatuto semisservil deste que melhor lhe assegura uma larga margem de exploração do trabalho e a maior submissão do proletariado? Que interesse tem ela em livrar a economia brasileira de suas contingências coloniais quando encontra aí (e muitas vezes porque é colonial) margem suficiente para a aplicação de seus capitais e exploração de negócios rendosos? (PRADO JR, 2019, p. 135).

Seguindo a lógica reflexiva de Caio Prado Junior, compreende-se que a burguesia nacional, que sempre esteve vinculada aos países imperialistas, teve como preocupação quase que exclusiva articular as condições necessárias para a manutenção e perpetuação de seu domínio político e econômico que influenciou a permanência de uma visão de mundo reacionária e conservadora. Destarte, conclui o autor:

O Brasil é de uma natureza agreste e difícil, as nossas tão devastadas riquezas não ultrapassam os versos de nossos poetas. Quanto a nossa população, além de rarefeita e muito dispersa, ela tem atrás de si uma longa história de formação caótica e sofre as contingências de um multissecular desconforto tanto material quanto moral. Não é

comparável, portanto, aos povos da Europa e América do Norte (PRADO JR, 2019, p. 135).

Devido a este processo de constituição da sociedade brasileira que ocorreu sob a economia mercantil, o trabalho escravo e a exploração agrária voltada ao mercado externo, não houve no país o desenvolvimento de um processo revolucionário que rompesse em definitivo com a antiga classe dominante composta pelos latifundiários e pelos senhores de escravos.

Conforme analisa Florestan Fernandes, não ocorre no Brasil um processo revolucionário burguês típico das sociedades europeias, considerando que a formação da sociedade brasileira enquanto Estado nacional independente se deu pela ruptura da aristocracia agrária e com o surgimento de novos grupos econômicos. Além disso, o desenvolvimento capitalista no país ocorreu por vias paralelas ao dos países dominantes.

Era um capitalismo de tipo especial, montado sobre uma estrutura de mercado que possuía duas dimensões uma estruturalmente heteronômica; outra com tendências dinâmicas autonômicas ainda em via de integração estrutural. Por causa dessa dupla polarização, a esse capitalismo se poderia aplicar a noção de “capitalismo dependente” (FERNANDES, 2020, p. 122).

As condições de dependência não mudam o fato de que, em um sistema capitalista, o Brasil reproduz o antagonismo das classes sociais, no entanto:

[...] à natureza do capitalismo dependente e subdesenvolvido, o qual tende a introduzir maiores desequilíbrios econômicos na base dos antagonismos de classes e controles políticos mais rígidos sobre os seus efeitos. [...] Portanto, se houve uma alteração do padrão de desenvolvimento capitalista no Brasil, isso significa que ocorreram, simultaneamente, transformações na base econômica de organização das classes sociais na superestrutura de suas relações entre si (FERNANDES, 2020, p. 341).

Desta forma, o processo de Revolução Burguesa surge e se desenvolve de maneira contraditória devido ao desenvolvimento econômico que coloca, desde o início, o país em condição periférica e dependente ao sistema do capital.

Sobre a condição contrarrevolucionária da burguesia brasileira, Ruy Mauro Marini identifica que sua consolidação enquanto classe dominante ocorre entre os anos 1930 e 1937, no momento em que assume sua forma reacionária ao estabelecer acordo “[...] com as velhas classes dominantes contra as alas radicais da pequena burguesia – bem como das massas proletárias e camponesas [...]” (MARINI, 2019, p. 277).

É necessário ressaltar que a burguesia nacional do século XX não formava uma classe homogênea que compartilhava os mesmos interesses e objetivos, de modo que a pequena e a média burguesias voltavam-se à produção da indústria têxtil e tinham como alcance o mercado nacional, enquanto que a grande burguesia estava vinculada ao imperialismo estadunidense. No entanto, naquele momento o que estava em jogo era a manutenção de seu poder e da obtenção

de seu lucro. Assim, as diferenças no interior da classe são deixadas de lado e voltam-se à contenção da reação popular que ganhava força com os movimentos culturais (cinema, música e teatro), operários (sindicalismo), do campo (luta camponesa) e de educação (com o modelo de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire) que antecederam o golpe civil-militar de 1964.

No momento em que os movimentos de massa que defendem a elevação dos salários se acentuaram, a burguesia esqueceu suas diferenças internas para fazer frente à única questão que a preocupa de fato: a redução de seus lucros. Isso foi tão mais verdadeiro na medida em que não apenas a alta dos preços agrícolas – que aparecera aos olhos da burguesia como um elemento determinante nas reivindicações operárias – passou ao segundo plano, em virtude da autonomia que tais reivindicações salariais ganharam, mas também porque o caráter político que estas assumiram pôs em perigo a própria estrutura de dominação vigente no país. A partir do ponto no qual as reivindicações populares mais amplas se uniram às demandas operárias, a burguesia – com os olhos postos sobre a Revolução Cubana – abandonou totalmente a ideia da frente única de classes e voltou-se massivamente para as hostes da reação (MARINI, 2019, p. 285).

De acordo com Marini (2019), é durante o período ditatorial de 1964 que a burguesia nacional se consolida enquanto força reacionária tendo como objetivo tanto a acumulação do capital quanto o desenvolvimento tecnológico. Para efetivar esses projetos foi necessário conter a luta operária e os movimentos de reivindicação que se espalhavam pelo país. Por meio da perseguição, da censura, da tortura e do assassinato da população brasileira, a burguesia se estabelece enquanto classe dominante e sua ideologia de dominação se perpetua na história demonstrando sua face autoritária, conservadora e reacionária erigida sob um sistema escravista e dependente.

Ainda que haja divergência entre os autores citados acima quanto às características da formação econômica e social do Brasil, este resumo permite compreender que a consolidação da burguesia nacional ocorre “pelo alto” sem o apoio ou preocupação com as condições da classe trabalhadora indicando o aspecto de dependência, subordinação e subdesenvolvimento que marcam a condição do Brasil enquanto país periférico.

Tal como a burguesia se uniu à ala militar e aos Estados Unidos em 1964, no atual contexto a direita brasileira retoma sua condição de dependência e subserviência ao capital, demonstrando que a ascensão da extrema-direita brasileira não é algo novo na história do país. No entanto, assim como demonstrado por Marx em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* a história acontece “[...] a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (2011, p. 25), ou seja, os acontecimentos históricos não possuem repetição e não são idênticos, mas forjados.

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E

justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (MARX, 2011, p. 25-26).

Ao analisar o processo revolucionário de 1849, Marx identifica que Luís Bonaparte chega ao poder da república parlamentarista da França diluindo-a e transformando-a em um aparato político-militar. A obra demonstra como após ter se consolidado, a burguesia abandona a classe operária para manter seu poder de dominação. O aspecto revolucionário burguês possui uma função importante ao romper com o antigo sistema feudal, contudo, assim que se torna a classe dominante assume sua forma autoritária e contrarrevolucionária, rompendo com a classe que outrora foi aliada.

Em relação ao golpe de 2016 e citando a obra de Marx, Michel Löwy afirma que:

O que a tragédia de 1964 e a farsa de 2016 têm em comum é o ódio à democracia. Os dois episódios revelam o profundo desprezo que as classes dominantes brasileiras têm pela democracia e pela vontade popular (LÖWY, 2016, p. 58).

É necessário relembrar a citação de Caio Prado Jr. referente ao fato de não ser plausível a comparação entre a formação história social brasileira e a europeia, mas a análise de como a burguesia de um país assume seu aspecto contrarrevolucionário auxilia na compreensão de como no Brasil a burguesia se pautou na dominação da classe trabalhadora demonstrando que ao menor sinal de perigo, ela rompe com o sistema democrático para restabelecer sua dominação. Isso ocorreu em 1964 por vias militares e em 2016 por meio de um golpe jurídico parlamentar que possibilitou a ascensão de movimentos da extrema-direita, os quais atualmente ocupam postos de comando a níveis municipal, estadual e federal.

Diante do exposto, é possível compreender que a criação de políticas públicas não faz parte da agenda da classe dominante brasileira. Ao contrário, ao menor avanço em programas sociais que visem a melhoria mínima nas condições de trabalho, habitação, educação e saúde da classe trabalhadora, ela rompe com o Estado democrático a fim de aprofundar seu domínio. Um exemplo disso foi o que ocorreu com Dilma Rousseff, e é explicitado por Singer:

[...] a eleição presidencial de 2014 é marcada por um discurso inflamado e promessas classistas por parte de Rousseff [...] No final, a petista vence o pleito, embora perseguida a pouca distância (três pontos percentuais) por Aécio Neves, do PSDB. Reeleita, decide fazer o contrário do prometido e ceder aos promotores do cerco que exigiam um choque recessivo. Indica conhecido economista do meio financeiro para chefiar a economia. A tentativa de acelerar o lulismo, bem representada pelo discurso do Dia do Trabalhador de 2012 [...] afinal desemboca numa das piores crises da história brasileira (SINGER, 2016, p. 22).

A tentativa de recuperar a força política não foi suficiente para manter o governo de Dilma. A deposição de Dilma representou o golpe jurídico parlamentar que eleva à Presidência Michel Temer e, além disso, recupera e retoma as forças ultraconservadoras que estiveram à espreita.

Em artigo escrito após a eleição de Jair Bolsonaro no ano de 2018, Frigotto e Ferreira analisam que as forças autoritárias são inerentes e próprias da forma como a sociedade brasileira foi construída. Segundo os autores,

O percurso que efetivamos até o presente nos conduz a perceber que, desde nossa gênese como sociedade colonizada e colonizadora e de quase quatro séculos de regime escravocrata, herdamos o conservadorismo e o autoritarismo como traços culturais permanentes e que, com o aprofundamento da crise estrutural universal, global e contínua do sistema capitalista, assumem traços de fascismo societário. Traços estes que, em nossa particularidade de sociedade de capitalismo tardio e dependente, sustentam um aparato político jurídico que garante uma descomunal concentração da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e da riqueza a velhas e novas oligarquias (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 91).

Em síntese, o que as análises demonstram é que o pensamento conservador, apesar de intensificado a partir de 2016, pertence ao próprio processo de constituição da sociedade brasileira e que retornam ao poder após mais de uma década governada pelo Partido dos Trabalhadores.

Ao refletir sobre o golpe de 2016, Ramos e Frigotto afirmam que neste processo:

Reiteram-se, também, as estratégias para ganhar mentes e corações mediante argumentos e apelos morais. Deus, família, pátria contra o comunismo no golpe de 1964. No atual golpe novamente Deus, família são invocados cinicamente pelos deputados na votação no Congresso e por Janaína Paschoal, coautora da denúncia que abriu o processo de *impeachment*, durante o julgamento no Senado. Reitera-se, igualmente o papel demolidor, parcial dos conglomerados da mídia empresarial, tal como em 1954, com Getúlio Vargas, em 1964 com o poder empresarial-militar e, atualmente, de forma mais intensa e menos dissimulada, com o poder empresarial-midiático. Sem dúvida, a mídia empresarial sempre foi o partido ideológico dos golpes e de sua manutenção até o limite. Reitera-se, por fim, a aliança com os interesses do imperialismo Norte Americano. A burguesia brasileira, como classe anti-nação e construtora de um projeto societário de capitalismo dependente, sempre armou os golpes com a participação dos Estados Unidos (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 34).

A formação da burguesia nacional constituiu um conjunto complexo de determinações que possibilitam a compreensão do desenvolvimento histórico do país. Como demonstrado acima, essa classe não é homogênea e não constitui um núcleo único em que predomine o pensamento conservador. Todavia, ela foi responsável pela adesão a golpes que rompem com o Estado democrático imperando violentamente contra a nação em nome da contínua acumulação do capital.

O estudo sobre o processo de construção da burguesia brasileira é necessário para entender como no século XXI se mantém a concepção autoritária e conservadora responsável pela promoção de um sistema econômico que priva a classe trabalhadora de direitos básicos, censura e persegue a liberdade de expressão e aprofunda o dualismo educacional com a criação de reformas que atentam contra a população por meio da redução de direitos trabalhistas, perpetuação da desigualdade e dualidade escolar e privatização de empresas estatais, por exemplo.

De tal modo, é fundamental a consideração de que os movimentos conservador e empresarial analisados neste tópico são intrínsecos ao aprofundamento do sistema neoliberal, pois a utilização do apelo moral recai sobre a noção de que o Estado não deve interferir em assuntos que seriam referentes às crenças individuais. Esse pensamento, no entanto, será inserido nos espaços públicos (por meio da influência de grupos conservadores) promovendo a censura à liberdade de expressão e o negacionismo científico. O impacto deste processo pode ser identificado em maior medida nas escolas, mas também em exposições artísticas realizadas em museus, manifestações teatrais e demais espaços coletivos com a perseguição a qualquer forma de expressão que divirja política e moralmente do pensamento fundamentalista religioso e econômico.

Frigotto e Ferreira (2019) analisam que o movimento em ascensão no Brasil definido como “ultraconservador” conjuga o autoritarismo aos fundamentalismos econômico e religioso. De acordo com os autores, o crescente autoritarismo estaria vinculado à ascensão de líderes de extrema-direita nos âmbitos executivo, legislativo e judiciário; o fundamentalismo econômico se desenvolve com o aprofundamento da política neoliberal; e em relação ao fundamentalismo religioso,

Trata-se da expansão de diferentes denominações religiosas neopentecostais que usam Deus e a fé simples para explorar aqueles que a estrutura social mantém na pobreza e lhe nega a educação básica. São os modernos *vendilhões dos templos* que, sob as categorias de exorcismo e ideologia (teologia) da prosperidade e milagre, tiram especialmente das populações pobres para construir fortunas econômicas (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 100-101).

Um dos impactos deste movimento é o de que ao negar a formação geral, tendo como premissa a censura de determinados conteúdos que atentariam contra a crença religiosa e ideológica dos estudantes e de seus familiares, a educação pública intensifica a dualidade educacional, além de promover a construção de um inimigo comum criando mecanismos de perseguição à liberdade de expressão e censura aos conteúdos de ensino como forma de reduzir o currículo, prejudicando a formação histórica, cultural e crítica.

O movimento conservador que tem se respaldado na área educacional não almeja apenas a disputa em torno de temas relacionados à moral, à ética, às crenças e aos costumes da sociedade, mas também estão vinculados ao interesse econômico. Estudos demonstram (RAMOS, FRIGOTTO, 2016; GAWRYSZEWSKI, MOTTA, 2017; PENNA, 2018; FRIGOTTO, FERREIRA, 2019) que a ascensão da disputa política e ideológica sobre o ensino público tem se desenvolvido a partir de dois projetos centrais: o Todos pela Educação (TPE) e Escola sem Partido (ESP), que apesar de terem sido criados no início dos anos 2000 ganham força com o golpe contra Rousseff.

Ramos e Frigotto explicitam o aspecto autoritário no modo como a Reforma do Ensino Médio foi aprovada por Michel Temer e, de acordo com os autores,

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

O movimento conservador ganha notoriedade a partir das manifestações de junho de 2013 quando diferentes grupos, interesses e bandeiras ideológicas entram em conflito. Um exemplo disso pode ser percebido com o movimento Escola sem Partido, por exemplo, ao reivindicar que a escola forme exclusivamente para o mercado de trabalho, enquanto o ensino geral deveria ser incumbência da família. De acordo com Penna,

A escola estaria proibida de discutir a teoria da evolução, por exemplo, porque algumas famílias acreditam no criacionismo, ou mesmo a cultura afro-brasileira, porque algumas religiões demonizam elementos das crenças africanas. Também estaria proibida de criticar a tortura durante a ditadura militar no Brasil, porque alguns pais pedem intervenção militar. E, até mais do que isso, os alunos podem tornar-se alcaguetes, pois, pelo projeto, são estimulados a denunciar os professores anonimamente (PENNA, 2018, p. s/p).

Movimentos que se desenvolvem tendo como objetivo lutar contra uma suposta doutrinação realizada por professores e orientados a criar um ensino ideologicamente neutro são elaborados tendo como mote a negação da história e da ciência: questionando a existência do holocausto, da ditadura civil-militar e da escravidão, por exemplo, e com a disputa em torno do criacionismo e a censura ao ensino de educação sexual nas escolas.

Os fundamentalistas religiosos ganham força nos espaços políticos com a eleição de vereadores, deputados estaduais e federais que promovem discussões políticas e elaboração de projetos de leis anulando a premissa do Estado laico.

[...] o fundamentalismo religioso, ao utilizar-se do criacionismo para opor-se ao que denomina de ideologia de gênero e entender que o homossexualismo e o lesbianismo são uma doença, manipula os pais e a sociedade, afirmando que determinados professores e conteúdos nas escolas estão induzindo as crianças a se tornarem homossexuais ou lésbicas (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 109).

Ao criar polêmicas em relação ao currículo ofertado nas escolas considerando sua “doutrinação ideológica”, os ultraconservadores fomentam a discussão em torno de um currículo unitário e básico cuja única formação possível será aquela estipulada por uma formação fragmentada, promovendo uma educação em que o estudante não seja capaz de desempenhar um raciocínio lógico e reflexivo sobre a realidade em que vive.

Em relação à Reforma do Ensino Médio aprovada por Michel Temer, Barbosa (2019) reflete sobre a disputa em torno dos projetos educacionais que foram aprovados de forma autoritária indicando que a educação assumiria o aspecto do ultraconservadorismo econômico, político e cultural ao aprofundar o programa neoliberal com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que estabelece o teto de gastos públicos, a Reforma Trabalhista nº 13.467/2017 que retira direitos e a Reforma do Ensino Médio que transforma este nível de ensino reduzindo as disciplinas gerais, com a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com o autor,

No campo cultural, o obscurantismo e ultraconservadorismo se revelam na exclusão do documento da BNCC de questões relacionadas à diversidade, gênero, raça, sexualidade e desigualdade econômica – temas essenciais para as diversas áreas do conhecimento (BARBOSA, 2019, p. 103).

O modo como a reforma foi aprovada, tendo como principais influenciadores os grupos empresariais, e a diminuição da formação geral em detrimento de duas áreas do conhecimento mais a formação técnica e profissional, indicam a necessidade de reorganização da educação pública visando atender ao projeto neoliberal de formação da classe trabalhadora a partir das novas demandas do sistema do capital.

Dessa forma, as legislações nacionais que são influenciadas pelo movimento ultraconservador (religioso e econômico) atentam contra os princípios da Educação definidos pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988 ao estabelecer a obrigatoriedade de que o ensino contemple:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...] (BRASIL, 2019a, p. 166, artigo 206).

O movimento ultraconservador, que está incorporado nas legislações educacionais, atenta contra estes princípios ao projetar um currículo que não contempla todas as áreas do conhecimento, e também ataca a igualdade de acesso e permanência dos estudantes que serão excluídos no interior da própria rede de ensino.

De tal modo, a implicação deste ensino será a perpetuação da desigualdade social por meio da redução formativa da classe trabalhadora, além de que o aspecto que aprofunda o dualismo educacional não é apenas derivado da redução dos conteúdos, mas da perseguição ideológica relacionada à negação do pensamento científico.

Assim, o novo ensino não atinge apenas o aspecto da formação geral — que sofrerá a redução curricular — implicando em um conhecimento fragmentado da realidade, mas também no desenvolvimento de subjetividades flexíveis que permitam adequar os estudantes ao toyotismo. No Brasil, a disputa pela formação dos estudantes ocorre com o desenvolvimento dos movimentos conservador e empresarial, sendo que ambos possuem como objetivo atender à demanda do neoliberalismo, por meio da redução do Estado e aumento da influência de grupos privados no setor público.

Em relação ao movimento neoconservador, Harvey (2004) traz uma análise sobre como este se consolidou no governo norte-americano durante o mandato de George W. Bush e de sua influência na construção de um consenso social que fosse favorável à invasão dos Estados Unidos ao Afeganistão e Iraque após o atentado de 11 de setembro de 2001.

Segundo o autor, o imperialismo estadunidense, desde 1999, encontrava-se em colapso econômico e a eleição de Bush aproximou os neoconservadores ao poder federal. Um dos objetivos deste grupo era a manutenção da ordem e residia nisso uma das principais diferenças entre o programa político neoconservador do neoliberal. Segundo Harvey,

Isso implica uma liderança forte no topo e uma lealdade inabalável na base, associadas à construção de uma hierarquia de poder tanto segura quanto clara. Para o movimento neoconservador, a adesão a princípios morais também é vital. Nesse aspecto, sua sustentação e base eleitoral são os cristãos fundamentalistas que acalentam crenças de um tipo muito especial. Na esteira do 11 de setembro, por exemplo, Jerry Falwell e Pat Robertson (dois grandes líderes do movimento) exprimiram a ideia de que o evento era um sinal da ira divina com a permissividade de uma sociedade que tolerava o aborto e a homossexualidade [...] (HARVEY, 2004, p. 154).

Para legitimar a “guerra ao terror”, os neoconservadores dispunham de apoio massivo da sociedade estadunidense sob a premissa de combater o inimigo para reestabelecer a ordem

e a moral. De acordo com o autor, este movimento se sobressai ao próprio modelo neoliberal, de modo que

Os neoconservadores acreditam fervorosamente que, uma vez estabelecida por eles uma ordem em todo o mundo e uma vez demonstrados os benefícios dela, a oposição a seu militarismo, tanto no nível da população em geral como entre governos em toda parte, vai se dissipar quase por inteiro. [...] Mas o neoconservador se sobrepõe ao neoliberalismo na crença de que os livres mercados de mercadorias e de capital contém tudo o que é preciso para proporcionar a todos liberdade, bem-estar, sombra e água fresca. Na medida em que ficou demonstrado que isso é demonstravelmente falso, tudo o que os neoconservadores fizeram foi transformar a guerra limitada travada sob o neoliberalismo em todo o globo num dramático confronto que supostamente há de resolver os problemas de uma vez por todas. O neoconservadorismo vai dar prosseguimento a uma economia política fundada na acumulação por espoliação (sendo a expropriação do petróleo iraquiano o ponto de partida mais flagrante) e não fará absolutamente nada para conter a espiral de desigualdades que vem sendo produzida pelas formas contemporâneas de capitalismo. Na verdade, a julgar por suas políticas fiscais, os neoconservadores tudo farão para acentuar essas desigualdades, presumivelmente com a justificativa de que, a longo prazo, recompensar dessa maneira a iniciativa e o talento vai melhorar a vida de todos (HARVEY, 2004, p. 162).

Como demonstrado, o movimento neoconservador promove a política neoliberal — apesar do discurso pela ordem — e promove o aumento da tragédia e desigualdade social tendo como justificativa o fato de que se a sociedade aguentar um momento de dificuldade, com paciência tudo passará e o sofrimento terá sua razão de ser. Ainda que esta razão esteja apoiada no sofrimento do outro para a acumulação de capital e conquista geopolítica estadunidense.

Resguardadas as enormes diferenças entre o poder de domínio estadunidense e o brasileiro, há que se ressaltar o fato de que o movimento conservador que ganha força no Brasil também se volta à construção de uma ordem e moral que deveria atingir a sociedade visando a elaboração de um consenso para derrotar um inimigo comum a ser combatido, que neste caso torna-se qualquer um que se paute pela ciência para se contrapor ao criacionismo ou que apresente o holocausto como fato histórico. Apesar do discurso moral, é notável que o interesse deste grupo se volta à acumulação do capital e a manutenção de seu poder de domínio sobre a sociedade.

Se nos Estados Unidos este grupo neoconservador tinha como objetivo promover a guerra contra os países árabes para estabelecer seu domínio na região e por isso utilizavam do fundamentalismo religioso para conquistar sua base social, cabe então analisar qual a motivação do movimento conservador no Brasil para atacar a educação.

Um ponto a ser considerado é que no Brasil o domínio religioso tem impacto na decisão eleitoral da sociedade, desta forma a importância do conservadorismo implica na adesão não

apenas à religião e escolha de determinado candidato político, mas a seu projeto político-econômico (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019).

O caso brasileiro demonstrou que a eleição de líderes de extrema-direita — e a eles vinculados — apresentavam como plano econômico o programa neoliberal cujo impacto atualmente ecoa no corte de investimentos públicos, venda de empresas estatais, fortalecimento da parceria público-privada, ataque às instituições democráticas, ascensão de movimentos de extrema-direita e negacionismo histórico e científico. No contexto da pandemia de Covid-19, tornou-se nítido como o movimento negacionista está fortalecido e impactando diretamente a não adesão de políticas sanitárias, influenciando a população para que não se isole, promovendo automedicação de remédios que não possuem evidência científica e questionando a eficácia da vacina.

Os movimentos conservador e empresarial, inseridos na lógica neoliberal, promovem o acirramento da disputa pela educação pública e laica, de modo a intensificar a histórica dualidade educacional, tendo como objetivo formar os estudantes pertencentes à classe trabalhadora não apenas como força de trabalho em processos específicos, como ocorreu durante o século XX, mas também como mão de obra adaptada a um trabalho flexível e precarizado.

O que está em desenvolvimento é a racionalidade empresarial transposta para a escola e aos sistemas de ensino, pois imerso pela concepção do livre-mercado, no neoliberalismo o bem público torna-se empresa e a lógica a ser seguida é a da competitividade. De acordo com Freitas, o neoliberalismo promove a concepção da escola como uma empresa a ser gerida pelos reformadores da educação, de tal modo que:

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

Sob essa lógica, a ideia é a de que se a escola pública é acusada de doutrinar os estudantes quando oferta conteúdos contrários às crenças dos pais, o Estado, portanto, torna-se igualmente responsável pela suposta ineficácia deste ensino. Para solucionar este problema torna-se necessário criar uma orientação curricular única e comum a todos os estudantes de modo a reduzir possíveis impactos e conflitos entre o que os pais querem que os seus filhos aprendam. Dessa forma, com o avanço do neoliberalismo, além do aspecto ideológico presente

nos projetos educacionais há o fortalecimento das parcerias público-privadas promovidas pela racionalidade empresarial e orquestrada pelos reformadores da educação sob a justificativa da ineficácia do ensino.

Os reformadores da educação ganham espaço e força na sociedade civil ao fomentar o discurso de ineficiência do sistema público — como os baixos índices das avaliações de aprendizagem e altas taxas de evasão escolar —, demonstrando a aparente insuficiência do Estado na capacidade de fomentar um ensino de qualidade. A partir disso, o objetivo torna-se construir um consenso na sociedade sobre a importância e a necessidade de privatização das instituições públicas como única saída ao problema da “má gestão” governamental.

Como demonstram Beltrão e Tafarell (2017), existem diferentes formas de privatizar a educação pública, sendo que uma delas é praticada por meio da parceria da rede pública de ensino com instituições privadas que auxiliem a direção escolar na organização e oferta de programas.

No caso da gestão de escolas do sistema público de modo compartilhado, sem contrapartida financeira imediata/direta, verifica-se o estabelecimento de parceria da escola ou rede com um ente não-estatal, que oferecerá conhecimento e apoio técnico na implantação de novas formas de gestão ou processos pedagógicos, realizados geralmente através de projetos. Usualmente o poder público, nesse caso, não destina recursos diretamente às entidades parceiras. O financiamento é realizado através de doações empresariais, venda de produtos licenciados e isenções fiscais. A contrapartida do poder público é implementar e manter ideias, sistemas, instrumentos, rotinas, enfim, determinada concepção de educação (e gestão educacional) (BELTRÃO; TAFARELL, 2017, p. 595).

A privatização não ocorre apenas quando uma empresa pública é vendida para o setor privado. No Brasil tem ocorrido um conjunto de medidas que parecem executar essa parceria público-privada que aparenta ser uma “meia-privatização”, mas que na verdade é a privatização completa porque vai aos poucos tirando a responsabilidade estatal sobre a oferta e organização de uma instituição pública.

Tarlau e Moeller (2020) analisam como a Fundação Lemann participou ativamente do processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC, que ganhou maior destaque entre os anos 2015 e 2017. As autoras conceituam o rápido processo de efetivação dessa política pública como “consenso por filantropia” que ocorre:

[...] por meio da mobilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais, convencer funcionários públicos suficientes a liderar uma iniciativa de política pública. Dessa forma, a Fundação Lemann catalisou, patrocinou e apoiou um processo que permitiu a diferentes atores institucionais trabalhar pela implementação de uma ideia de política pública. O apoio à BNCC tornou-se rapidamente um “senso comum” educacional no Brasil, defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência

com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, *ideológico* (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581, grifos das autoras).

Além disso, os mecanismos que transformam saúde ou educação, por exemplo, em sistemas de livre-mercado não implicam necessariamente em sua completa privatização, mas podem ocorrer com a adesão aos *vouchers* (quando o Estado dá dinheiro aos pais para pagarem as escolas, esse é o meio mais avançado de privatização), à terceirização das escolas (publicização) ou até mesmo o *homeschooling*.

A utopia que move a reforma é o funcionamento pleno do mercado educacional, visto como um processo que se autoaperfeiçoa, na medida em que avança para sua destinação final: a autorregulação concorrencial da qualidade da educação (ou seja, a sobrevivência do mais forte) inserida na lógica radical das leis do mercado. Da mesma forma, a social-democracia (seja a do PT ou a da terceira via) e o capitalismo desenvolvimentista, cada um por seu caminho, conduz igualmente à destruição do sistema público de educação e prepara o caminho neoliberal (FREITAS, 2018, p. 56-57).

Além de retirar do Estado a responsabilidade de ofertar e financiar a educação pública, um dos problemas da terceirização é que o projeto educacional será desenvolvido para promover a concepção ideológica neoliberal.

Souza *et al.* (2019) retomam o Decreto nº 2.208/97 aprovado por Fernando Henrique Cardoso (PSDB) no momento em que o projeto neoliberal era implementado no Brasil e demonstram as principais semelhanças com a Lei nº 13.415/2017 que altera o ensino médio. Em linhas gerais, ambas as legislações têm em comum o fato de intensificar a dualidade educacional ao promover uma formação profissional desarticulada do ensino geral, técnico, cultural e científico. Em relação ao período, os autores consideram que

Nesse cenário, palavras como meritocracia, flexibilização, competitividade, desregulamentação, requalificação, qualidade total, competência e Estado mínimo nortearam um conjunto de reformas socioeconômicas e educacionais, amparadas pelo discurso da modernização e do desenvolvimento, vinculados aos ditames do mercado nacional e internacional (SOUZA *et al.*, 2019, p. 83).

Além disso, atentam para o fato de que as novas concepções de empregabilidade, competência e qualidade aliadas ao discurso da suposta ineficiência do Estado na gestão das instituições públicas “[...] caminham no sentido de concretizar, regulamentar, confirmar e escancarar a dualidade na educação brasileira” (SOUZA *et al.*, 2019, 89).

Santos, Carvalho e Oliveira (2019) mostram que o projeto neoliberal para a educação pretende criar uma escola voltada ao seu interesse com a divisão social do trabalho e manutenção do *status quo*.

Essa concepção motiva a defesa da profissionalização no ensino médio, amplamente difundida, e atualmente implementada pela Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017), priorizando assim o dualismo histórico existente, em que a educação profissional é destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico-acadêmica ofertada àqueles que vão conceber e controlar esse processo. Essa visão que separa a educação geral, propedêutica, da educação específica e profissionalizante, é capaz de reduzir a educação profissional a treinamentos para preenchimentos de postos de trabalho (SANTOS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019, p. 126-127).

Nesse sentido, a saída que se vislumbra é a de que os setores privados deveriam gerir as escolas públicas com um ensino voltado a formação do estudante para o trabalho e distante de qualquer suposta doutrinação ideológica. Nota-se a intensificação deste processo que, aliado ao movimento conservador, tende a construir uma ideologia que retoma a busca pelo pensamento negacionista e criacionista, ao mesmo tempo em que retira do Estado a responsabilidade pela formação dos estudantes de escola pública fomentando as parcerias público-privadas, em suas diferentes modalidades.

Neste capítulo, a pesquisa buscou detalhar o desenvolvimento histórico em que as categorias dualidade e desigualdades educacionais estiveram inseridas. A década de 1930 é considerada o marco temporal das políticas educacionais voltadas à formação da classe trabalhadora por meio de um ensino voltado exclusivamente ao desenvolvimento de funções manuais, em detrimento da formação intelectual destinada aos estudantes pertencentes à classe burguesa. Durante o período em que vigorou a organização do trabalho pautada pelo taylorismo-fordismo que ocorre entre 1930 e 1980, o currículo foi organizado de modo a formar a classe trabalhadora com funções rígidas e específicas que seriam utilizadas no mercado de trabalho.

A partir da década de 1980, o mundo vivencia a transição do modelo taylorista-fordista para o toyotista cujo objetivo principal é o de solucionar a crise de acumulação do capital por meio de um novo mecanismo produtivo. Quando se diz que a palavra de ordem passa a ser “flexibilidade”, isso significa que tanto o sistema produtivo quanto os currículos e as relações sociais estão sendo modificados. Com a inserção da corrente teórica neoliberal, a sociedade capitalista transita de um sistema de trabalho caracterizado por funções específicas para outro em que a importância está em sua dinamicidade.

Consequentemente, o trabalhador não precisa mais ser formado em um curso técnico cujas funções são desempenhadas por toda a vida, pois agora importa mais a educação em cursos técnicos aligeirados de curta duração. Disso resulta que o ensino do século XXI é o trabalho do século XXI: flexível, precarizado e desigual.

Não obstante às transformações na organização do sistema produtivo e de sua implicação na educação pública, é importante a compreensão de um terceiro aspecto que de longe parece distante e deslocado, mas que é intrínseco ao contexto atual: a influência dos movimentos conservador e empresarial no espaço das políticas públicas. Neste texto, o objetivo é o de analisar a educação pública, mas, além desse aspecto, é possível perceber a influência destes movimentos nas políticas voltadas às mulheres e crianças; negros, indígenas e quilombolas; meio ambiente e trabalho, para citar alguns.

Por fim, fundamental é a compreensão de que o golpe jurídico parlamentar e midiático deflagrado contra Dilma Rousseff, a aprovação da Reforma do Ensino Médio e o acirramento da disputa ideológica conservadora e neoliberal fazem parte do projeto econômico que está sendo implementado no Brasil.

Além de atentar contra as legislações nacionais, o movimento ultraconservador encontra força também nas organizações da sociedade civil, tal como o Todos pela Educação e o Escola Sem Partido, cujos eixos norteadores inserem-se nas lógicas neoliberal e conservadora. Ambos possuem como alvo as instituições estatais, influenciando a ausência do debate sobre questões raciais, de gênero e socioeconômicas nos documentos oficiais da educação. Além disso, a partir da Reforma do Ensino Médio e da homologação da BNCC, a redução do ensino médio a duas disciplinas promove o esvaziamento não apenas do currículo, mas da formação integral dos estudantes ao não fornecer os meios básicos para a apropriação do conhecimento negando a formação geral.

No próximo capítulo será analisado como a Reforma do Ensino Médio está sendo implementada na rede estadual de São Paulo e os reflexos do aprofundamento da dualidade e desigualdade educacional, por meio da interferência conservadora e empresarial na educação pública e da adequação ao novo currículo voltado ao ensino médio.

2. A NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PAULISTA

[...] os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto (SANFELICE, 2010, p. 147).

A citação que abre este capítulo demonstra o aspecto ideológico do partido que há mais de duas décadas governa o estado de São Paulo. Qual o significado disso para a educação pública? Como o ensino médio está sendo pensado? Para responder essas questões e com o objetivo de contextualizar e problematizar a liderança psdbista em vinte e cinco anos de governo, este capítulo apresenta as principais reformas educacionais paulistas, em especial aquelas destinadas ao ensino médio, para atingir o ponto central: identificar como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), aprovada por Michel Temer (MDB), está sendo pensada para a educação pública paulista no atual governo de João Dória (PSDB).

A inauguração e perpetuação do PSDB no governo de São Paulo ocorre em 1995 quando Mário Covas assume o Palácio dos Bandeirantes. Deste momento até o ano de 2020, todos os governos foram liderados pelo PSDB ou por partidos a ele coligados — como é o caso do PFL (atual DEM) e PSB, cujos vice-governadores assumem para que os antigos dirigentes possam concorrer à eleição presidencial. A lista da sucessão dos governadores e seus respectivos secretários da Educação está colocada a seguir:

Quadro 2: Governadores e Secretários da Educação do Estado de São Paulo (1995-2021)

Período do mandato	Partido	Governador	Secretaria da Educação
1995-2001	PSDB	Mario Covas	Rose Neubauer
2001-2003		Geraldo Alckmin	Rose Neubauer
2003-2006		Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita
2006-2007	PFL ⁸	Claudio Lembo (vice)	Maria Lúcia Vasconcelos
2007-2010	PSDB	José Serra	Maria Helena Guimarães de Castro/ Paulo Renato Sousa
2010-2011		Alberto Goldman (vice)	Paulo Renato Sousa
2011-2018		Geraldo Alckmin	Herman Voorwald
2018-2019	PSB	Márcio França (vice)	João Cury Neto
2019-atual	PSDB	João Dória	Rossieli Soares

Fonte: Elaboração própria.

O início do período hegemônico do PSDB no estado de São Paulo acontece no mesmo momento histórico em que Fernando Henrique Cardoso (PSDB) assume a Presidência da República e estabelece o programa neoliberal, iniciado por Fernando Collor de Mello, cujas principais características podem ser elencadas com a reforma do Estado por meio da descentralização do poder, privatização do ensino, avaliações censitárias, padronização curricular e sistema de bonificação aos professores. Sanfelice demonstra que

Quando o PSDB perdeu o mando do poder executivo federal, os governadores eleitos pelo partido deram continuidade às reformas educacionais com uma certa coerência em relação ao que se vinha fazendo em âmbito federal. No caso do Estado de São Paulo esta permanência de orientação dá-se até os dias de hoje e com grande participação de agentes que atuaram no governo de FHC (2010, p. 148).

Ainda que Mário Covas tenha iniciado a reforma no estado de São Paulo em consonância com o que estava sendo elaborado por FHC, após 2002, com a vitória de Lula da Silva (PT), o programa neoliberal permaneceu nas diretrizes do governo de São Paulo.

Compartilhando do projeto neoliberal instalado no país, o estado paulista teve sua reforma educacional em consonância com as determinações impostas pelos países centrais, tais como os documentos elaborados pela UNICEF, UNESCO, BID e BIRD. Neste período também ocorreu a criação da LDB nº 9.394/1996 durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, cujo eixo ideológico e partidário estava intimamente ligado ao PSDB no estado de São Paulo.

Segundo a análise realizada por Piolli, Pereira e Mesko (2016):

Em São Paulo, o modelo de gestão típico da empresa privada de produtividade e qualidade tem sido adotado como paradigma para orientar muitos serviços públicos, submetendo-os a critérios quantitativos de indicadores e de ranqueamento. No que se refere às políticas educacionais, essas medidas acompanham também as tendências mundiais que compreendem a qualidade da educação atreladas à melhoria de indicadores e na posição em rankings comparativos, tais como o Programa

⁸ PFL e PSB eram partidos coligados ao PSDB.

Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Trata-se, pois, de uma agenda mundializada que conta também, desde a década de 1990, com influência maior dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, nessas políticas (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 22).

Com a promoção da reforma gerencial imposta à Secretaria da Educação, Covas lançou as bases para a criação do novo currículo de São Paulo, criado por José Serra em 2007, cujo eixo está colocado pela padronização curricular e intensificação do sistema de avaliação no ensino público paulista.

A relação entre as políticas educacionais do final da década de 1990 até o presente indica o aspecto ideológico do PSDB e dos impactos para a educação pública paulista. Para demonstrar a influência e desenvolvimento das reformas psdbistas no ensino médio da rede estadual de São Paulo, este capítulo está dividido em três partes: a primeira retoma as políticas educacionais da década de 1990 e início dos anos 2000; a segunda aprofunda a discussão em torno do Programa SP Faz Escola; e a terceira traz a análise do novo Currículo Paulista que está sendo implementado a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

2.1 Reforma do Estado e padronização curricular na educação pública paulista: Mário Covas, José Serra e Geraldo Alckmin (1995-2018)

No primeiro capítulo foi demonstrado como e com quais fins as instituições econômicas internacionais criaram o projeto educacional voltado aos países em desenvolvimento e cujo projeto foi amplamente efetivado no Brasil, por meio da reforma do Estado, promovido no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

O fim do período ditatorial suscitou reivindicações voltadas às novas organizações curriculares e no estado de São Paulo esse movimento teve sua primeira tentativa de elaboração em 1985 com o governo de André Franco Montoro (fundador do PSDB), o qual elaborou o Ciclo Básico e um novo currículo para o ensino de Primeiro Grau.

As motivações do governo estadual estavam diretamente vinculadas às determinações do governo federal sobre a reforma do Estado que haviam sido iniciadas pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Segundo Peroni:

Verificamos, assim, como a atual proposta de política educacional é parte de projeto de Reforma do Estado no Brasil e como seus pilares básicos autonomia da escola, Avaliação Institucional, Parâmetros Curriculares Nacionais, FUNDEF, são parte da tensão centralização/ descentralização, Estado mínimo/Estado máximo em que o Estado passa a ser o coordenador e não mais o executor, se tornando mínimo para as políticas sociais e repassando para a sociedade tarefas que eram suas (PERONI, 2000, p. 15).

Esse movimento promovido por FHC teve grande impacto no estado de São Paulo, que já na década de 1990 iniciou o processo de reforma educacional sob viés neoliberal. Além disso, Russo demonstra que:

As outras motivações e justificativas para o estudo das políticas de educação paulistas têm a ver com o gigantismo da rede escolar que envolve um enorme contingente de interessados (trabalhadores da educação, usuários e comunidade), com a incidência de inúmeros interesses e com a diversificação de contextos já que a rede escolar se espalha por todo o território do Estado, ou seja, possui unidades escolares nas pequenas comunidades do interior, nos municípios médios e nas regiões metropolitanas com periferias carentes onde se acumulam questões sociais e econômicas que têm grande influência no desempenho das escolas na realização do seu mister (RUSSO, 2010, p. 02).

Em São Paulo ocorreu a assimilação das políticas educacionais elaboradas a nível federal e que sofreram impacto com a implementação do sistema de avaliação — como a criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 1996, descentralização de Diretorias Regionais de Ensino e adesão às teorias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades, por exemplo.

O advento da LDB nº 9.394/1996 representou um conjunto de avanços na educação básica ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, implicou na adesão das políticas neoliberais. Foi a partir dessa legislação, em seu artigo nono, que se consolida a concepção do currículo comum que deve ser construído por estados e municípios em apoio com a União (BRASIL, 1996) e, como resposta a estas determinações, no ano de 2000 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — analisado no primeiro capítulo.

Em consonância com as diretrizes e ao pacote econômico neoliberal ordenado pelo governo federal, na década de 1990, Mário Covas estabelece nova mudança na organização curricular paulista por meio da “[...] redução das funções e dos quadros de funcionários da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da CENP; bem como para a produção de material de orientação curricular” (SILVA, 2017, p. 06).

Quem esteve à frente das reformas educacionais de Mário Covas e ocupou o cargo na Secretaria da Educação, foi Tereza Roserlei Neubauer da Silva (Rose Neubauer) — que também esteve presente na atual reforma do currículo de São Paulo como uma de suas relatoras. O período que vai da eleição de Covas em 1995 até o seu falecimento em 2000, marcam o momento em que a lógica de mercado é efetivamente realizada no estado.

Ramos (2016) demonstra que a reforma promovida por Covas está relacionada à racionalização organizacional e de gastos que resultaram no enxugamento da estrutura da

Secretaria da Educação e da rede de ensino. Os principais impactos podem ser percebidos pelos seguintes fatores:

1. Descentralização das Delegacias de Ensino (atualmente são as Diretorias de Ensino) que passam a ser subordinadas à Coordenação de Ensino do Estado;
2. Criação do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (que resultou no fechamento de escolas);
3. Mudança na relação entre poder público e sociedade (que ocorre com a criação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município promovendo a municipalização do ensino);
4. Redefinição da relação entre poder público e sociedade (já em 2004, o Programa Escola da Família, por exemplo, tinha como objetivo ser organizado pela comunidade escolar e visava conter a violência com a promoção de atividades culturais);
5. Criação de mecanismos de controle do estado sobre a educação e, nesse sentido, mesmo que não fosse o principal objetivo, a criação do SARESP serviu como “[...] estratégia de controle indireto do processo de ensino e de imputação de responsabilidades às escolas sobre os resultados alcançados” (RAMOS, 2016, p. 558).

A política de reforma do Estado de FHC repercutiu na elaboração do projeto educacional no estado de São Paulo e marcou a convergência entre a adesão ao neoliberalismo na educação, caracterizando o ensino por meio de parcerias público-privadas, desresponsabilização do estado, responsabilização do professor e índices avaliativos para promover a bonificação salarial. Ainda, de acordo com a autora,

Todas essas ações, como se nota, buscaram imprimir no Estado a alteração de sua gestão educacional para um modelo (des)centralizado, tendo por fundamento o princípio da racionalização de gastos e procedimentos, mantendo simultaneamente a tutela estatal sobre os resultados e a ampliação da responsabilização da escola e da comunidade sobre eles, potencializando o papel fiscalizador da comunidade sobre a educação escolar de São Paulo. Com isso, foi apresentada claramente a tentativa oficial de construção de uma política de qualidade de ensino pautada sob bases gerencialistas e racionais de funcionamento e de gastos com o setor, tendo como estratégias centrais: a alteração da organização pedagógica e curricular do ensino, que tinha como princípio a estrutura educacional enxuta posta pelas políticas educacionais apresentadas, e a responsabilização dos profissionais da educação, notadamente dos professores, pelos resultados alcançados por elas (RAMOS, 2016, p. 559).

A reforma educacional implicou em uma nova forma de gestão e organização do ensino público paulista atingindo, sobretudo, o aspecto burocrático e gerencial da educação. O plano

geral da Secretaria da Educação de São Paulo e o programa de governo foram expressos pelo Comunicado SE/95 e que as principais diretrizes são expressas por meio da concepção da administração do Estado por meio da “racionalização” e implementação da gestão educacional sob viés neoliberal.

Ao detalhar o documento, Moreira (2007) identifica três eixos centrais: 1) reforma e racionalização da estrutura administrativa, 2) mudanças no padrão de gestão e 3) revolução na produtividade dos recursos públicos. Para o autor,

A publicação do Comunicado no início de 1995, não foi o primeiro ato da SEE-SP, mas foi o anúncio oficial do processo de reforma educacional do governo Mário Covas. A implantação das principais diretrizes educacionais foi realizada ao longo dos seis anos em que o governador Mário Covas esteve à frente do governo paulista. A Secretária da Educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva (Rose Neubauer), comandou todo o processo. Após a morte do governador o Vice-Governador Geraldo Alckmin, continuou a reforma, porém, as medidas de maior impacto já estavam, nessa data, implantadas pelo seu antecessor (MOREIRA, 2007, p. 68).

Os impactos da reforma educacional promovida por Mário Covas foram percebidos com o: Aumento do número de alunos por sala de aula (no ensino médio foi de 40 para 45); Municipalização do ensino fundamental; Maior autonomia escolar; Mecanismos de avaliação por resultados (com adesão dos testes SARESP e SAEB); Racionalização do fluxo escolar (voltado à redução da evasão); Novo plano de carreira estabelecido pelo Decreto nº 39.899/96; Criação do ensino a distância; Sistema de progressão continuada; e Alteração da organização curricular.

O governo Mário Covas iniciou o período de governo do PSDB no estado de São Paulo e inaugurou o projeto educacional que se desenvolve desde então. Seu programa serviu de base para as futuras reformas educacionais que seriam promovidas pelos governadores José Serra e João Doria, com o SP Faz Escola e Currículo Paulista, respectivamente.

Em 2007, o novo currículo estadual passou a ser respaldado pelo SP Faz Escola que teve o início de implementação no ano seguinte e representou uma continuidade com a política educacional iniciada por Mário Covas. Ramos (2016) mostra que o novo currículo deveria servir de base aos conteúdos ministrados pelos professores em cada bimestre e que estes deveriam considerar os conteúdos fixos visando as avaliações educacionais promovidas pelo SARESP e IDESP.

O SP Faz Escola foi criado para atender ao programa 10 Metas para a Educação Paulista e sua consolidação, enquanto Currículo Oficial, ocorreu em 2010. O documento indica as Metas, as Ações e as Medidas a serem atingidas no ensino público do estado e deveria ser

atingido até o ano de 2010. O quadro a seguir sintetiza a inter-relação entre as Metas, as Ações e as Medidas a serem tomadas:

Quadro 3: Metas, ações e medidas do SP Faz Escola

10 Metas	10 Ações	5 Medidas
<p>1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;</p> <p>2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;</p> <p>3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;</p> <p>4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);</p> <p>5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;</p> <p>6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com o currículo profissionalizante diversificado;</p> <p>7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);</p> <p>8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe;</p> <p>9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;</p> <p>10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.</p>	<p>1. Implantação do Projeto Ler e Escrever;</p> <p>2. Reorganização da progressão continuada;</p> <p>3. Currículo e expectativas de aprendizagem;</p> <p>4. Recuperação da aprendizagem;</p> <p>5. Diversificação curricular do Ensino Médio;</p> <p>6. Educação de Jovens e Adultos;</p> <p>7. Ensino Fundamental de 9 anos;</p> <p>8. Sistemas de Avaliação;</p> <p>9. Gestão dos resultados e política de incentivos;</p> <p>10. Plano de obras e investimentos.</p>	<p>1. Criação da função professor coordenador de 12 mil professores até dezembro de 2007;</p> <p>2. Concurso para 300 novas vagas de supervisor e revisão de suas atribuições;</p> <p>3. Fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão;</p> <p>4. Criação de Grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos;</p> <p>5. Criação de comissão organizadora do Plano Estadual de Educação.</p>

Fonte: Russo e Carvalho (2012). Adaptado.

O SP Faz Escola foi criado para dar suporte às diretrizes elencadas acima e o novo currículo foi responsável por padronizar o ensino básico no estado de São Paulo. A implementação do SP Faz Escola começou no ano de 2008, quando foram enviados para as escolas os respectivos materiais que deveriam auxiliar os professores. Inicialmente para os alunos foram distribuídos o “Jornal do Aluno” e a “Revista do Professor”, que depois foram

substituídos pelo “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor” em que constava conteúdo mínimo a ser revisado pelos docentes nos primeiros 40 dias letivos.

Nunes (2014) demonstra que os documentos criados como orientação da reforma curricular paulista foram: Proposta Curricular, Caderno do Aluno, Caderno do Professor e Caderno do Gestor. Segundo a autora, a Proposta Curricular

[...] contava ainda com partes específicas correspondentes a cada componente: ou seja, uma proposta de organização dos conteúdos para cada uma das disciplinas constantes da matriz curricular. A Secretaria do Estado da Educação, desde o ano de 2010, entende que o Currículo está consolidado. A partir de então o documento não é mais designado Proposta Curricular, mas Currículo (NUNES, 2014, p. 41).

No Caderno do Professor estavam estabelecidos os conteúdos que deveriam ser trabalhados no período letivo:

Os Cadernos do Professor são organizados por disciplinas e bimestres, totalizando quatro volumes ao longo do ano. O material foi elaborado com sequências didáticas denominadas “Sequências de Aprendizagem”, orientações e propostas de atividades, conteúdos e estratégias de aprendizagem que o professor deve trabalhar em sala de aula. Apresenta ainda um “passo a passo” detalhado sobre como o professor deve preparar e atuar em cada aula. Os conteúdos são apresentados em forma de competências e habilidades, a ser desenvolvidas e alcançadas pelos alunos também em cada aula. Ainda são apresentadas cargas horárias necessárias para o desenvolvimento de cada atividade, propostas de avaliação e recuperação da aprendizagem (NUNES, 2014, p. 41).

O Caderno do Gestor continha informações destinadas aos Professores Coordenadores que ficariam incumbidos por acompanhar e ajudar o processo de implementação do Currículo nas escolas. Por último, o Caderno do Aluno era separado por disciplinas, cada disciplina continha as Situações de Aprendizagem com conteúdos mínimos a serem cumpridos pelos estudantes e todo o material presente na nova matriz curricular, do Ensino Fundamental e Médio estava relacionado aos temas presentes no SARESP.

Com isso, além de estabelecer a padronização nos conteúdos curriculares, o SP Faz Escola acaba com a autonomia pedagógica das escolas e dos professores. Nesse contexto, até mesmo os livros didáticos perdem sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, visto que a preferência pelo mesmo padrão do ensino objetivava, entre outros aspectos, melhorar os índices de desempenho avaliativos.

Russo e Carvalho (2012) analisam os fundamentos das políticas educacionais no estado de São Paulo, especialmente a partir de 1995, e identificam que o SP Faz Escola refere-se a uma proposta “polêmica” e se baseia em concepções inconstitucionais. Segundo os autores, isso ocorre em detrimento de quatro aspectos:

a) Adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar [...] b) Utilização de material instrucional concebido e produzido centralizadamente, e consequente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede, e padronização do trabalho docente [...] c) Uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola. [...] d) A adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 283).

Segundo os autores, o aspecto inconstitucional do SP Faz Escola estaria relacionado tanto à padronização do ensino quanto ao fato de retirar a autonomia da gestão escolar, além de atentar contra as premissas de pluralidade de ideias, gestão democrática do ensino público e de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, definidas pela Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996.

Sanfelice (2010) acrescenta que, além da questão da padronização curricular e a falta de autonomia na gestão escolar, “[...] se atrelam outras medidas que revelam a mesma postura autoritária: os sistemas de avaliação e bonificação dos docentes “produtivos” seriam outros bons exemplos” (SANFELICE, 2010, p. 152). Os sistemas de bonificação deveriam ser concedidos aos professores e escolas que atingissem as maiores notas nas avaliações realizadas pelo estado paulista.

Isso pode ser um reflexo do projeto econômico implantado da década de 1990 focado na descentralização do financiamento e a centralização do controle, pois

Verificamos que, por um lado, o governo federal, com essas reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, pois tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino. Definir-se o que vai ser ensinado em todas as escolas do país e ter-se o controle, por meio da avaliação institucional, torna-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo (PERONI, 2000, p. 12).

Nesse sentido, há um aspecto contraditório, pois ao mesmo tempo em que ocorre a descentralização do poder estatal na forma de ofertar e se responsabilizar pelos projetos educacionais, com o aumento de parceria público-privada, por exemplo, se dá a maior centralização do poder do estado ao decidir o conteúdo a ser ofertado aos estudantes da rede pública por meio da unificação curricular desconsiderando as variantes sociais, geográficas e econômicas e retirando a autonomia de escolas e professores.

Além disso, incluir os estudantes na escola, reduzir a evasão escolar e aumentar os índices de desempenho — que deveriam ser os objetivos da educação — são transformados em mecanismos de imposição da lógica neoliberal às instituições públicas.

Após o mandato de Serra, seu sucessor, Geraldo Alckmin (2011-2019), que tinha à frente da Secretaria da Educação Herman Voorward, realizou novas reformas educacionais voltadas ao gerenciamento da educação pública. Em 2011, tem-se a “[...] reestruturação da Secretaria da Educação, envolvendo estrutura física e organizacional” (NUNES, 2014, p. 44), assim como novas formas de participação da Secretaria na “escuta” à comunidade pedagógica e criação de novos mecanismos de teste, com a Avaliação da Aprendizagem em Processo.

Contudo, é a partir de 2015, no segundo mandato de Alckmin, que ocorre uma das reformas mais profundas e com maior resposta da sociedade: o Programa Compromisso SP⁹ que, de acordo com Piolli, Pereira e Mesko (2016), foi criado em parceria do estado de São Paulo com grupos empresariais participantes da OSCIP “Parceiros da Educação”. Segundo os autores,

No final de 2015, inspirados no modelo americano, os parceiros do Programa Compromisso SP, atuaram na proposição do projeto de Reorganização das Escolas que previa o fechamento de 92 escolas e a reorganização para segmento único de mais 754 escolas. Apesar da justificativa pedagógica por parte da Secretaria da Educação de que escolas menores produzem melhores resultados e de que a reorganização se fazia necessária em razão das mudanças na pirâmide etária da população em idade escolar. Como já apontamos, o projeto tinha um claro caráter gerencial que foi ocultado na sua proposição original (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 23).

Essas reformas, em especial às relacionadas ao fechamento das escolas públicas, foram responsáveis pelo desencadeamento do movimento secundarista que promoveu a ocupação das escolas a fim de barrar as ações da Secretaria da Educação.

O fechamento das escolas estava voltado à redução das salas de aula destinadas ao ensino noturno, pois “[...] em função da alegada necessidade de otimizar o atendimento, separando, definitivamente, as escolas por ciclos e deixando o Ensino Médio livre para uma forma específica de intervenção empresarial” (CATINI, 2020, p. 55).

A intervenção empresarial, citada por Catini e presente nas demais análises realizadas neste tópico, foi fortalecida com a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 por Michel Temer. Desta forma, o projeto neoliberal para a educação iniciado na década de 1990 por Mário Covas se desenvolveu durante os mandatos de José Serra e Geraldo Alckmin e caminha para sua consolidação com João Doria, que assumiu o Governo do Estado de São Paulo em 2018, tendo como aliados os movimentos empresarial e conservador.

⁹ O “Programa Compromisso SP” foi estabelecido pelo Decreto n. 57.571/2011.

2.2 O governo de João Dória: Plano Estratégico e a criação do Currículo Paulista

Este tópico analisa a configuração da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) na rede de ensino do estado de São Paulo, discutindo e demonstrando que o caráter dual deste nível de ensino e as desigualdades educacionais se mantiveram nesta nova reforma. A contextualização da reforma educacional, promovida durante a década de 1990 e início dos anos 2000, permite compreender como a ideologia neoliberal centrada na desresponsabilização estatal, promoção da parceria público-privada, sistemas avaliativos e redução da formação geral se manteve nesse contexto, mas de maneira ainda mais profunda.

Para analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo, este tópico foi dividido em três partes: primeiro, contextualizando o Plano Estratégico apresentado por João Dória em que constam os principais programas para a educação pública; segundo, apresentando a proposta do primeiro formato do Currículo Paulista — em vigor no ano de 2020; e terceiro, com o estudo realizado em torno do novo Currículo Paulista, após sua homologação em agosto de 2020.

A reorganização do ensino médio nacional em 2017 foi realizada a partir das legislações e diretrizes federais, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) — atualizada pela Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 14 de dezembro de 2018 e os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432 de 21 de dezembro de 2018).

É importante apontar que as mesmas pessoas que participaram da Reforma do Ensino Médio e aprovação da BNCC em âmbito federal, estiveram presentes também no processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista em São Paulo: Rossieli Soares (atual secretário da Educação do estado de São Paulo e que esteve no Ministério da Educação durante o governo de Michel Temer), Maria Helena Guimarães de Castro (foi secretária executiva no Ministério da Educação em 2016).

Diante disso, é possível perceber que o estado de São Paulo está sendo o laboratório do experimento da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) devido a dois fatores centrais: o grupo responsável por sua implementação na rede pública estadual é o mesmo que compôs o comitê de criação e desenvolvimento das novas legislações educacionais, e pelo fato de que São Paulo é o primeiro estado da União a executar a Lei que pode servir de modelo aos demais estados da federação.

Apenas como ponto introdutório, é relevante apontar um exemplo de como a Reforma do Ensino Médio está sendo adaptada ao estado de São Paulo que criou o itinerário profissionalizante de “Técnico em Educação”.

No segundo semestre de 2020, o governo de São Paulo divulgou a notícia de que para conter a evasão escolar — que é esperada no retorno às aulas após o período de quarentena imposto pela pandemia SARS-CoV-2 —, será criado o curso de Técnico em Educação, que deve reunir o currículo do magistério¹⁰, formando estudantes para o desempenho de assistente de professor.

Em entrevista concedida ao jornal *Folha de S. Paulo*, o secretário da Educação Rossieli Soares afirma que o curso e a decisão de quais escolas realizarão a oferta ainda estão sendo definidos. De acordo com Soares: “O desinteresse dos jovens por essa carreira passa pela questão salarial, claro, mas também por outros fatores, como a falta de estímulo e os problemas de formação” (MATTOS, 2020a, s/p).

Além disso, a reportagem apresenta que, de acordo com Katia Smole, uma das redatoras do projeto que elaborou o Técnico em Educação e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o objetivo é que a proposta “[...] seja apresentada ao Ministério da Educação e replicada em outros estados, a fim de fortalecer nacionalmente o interesse na carreira de professor” (MATTOS, 2020a, s/p).

Em suma, as transformações no ensino médio paulista com a nova organização curricular, a forma como a formação técnica e profissional será ofertada, a criação de componentes voltados às competências socioemocionais e parceria das instituições públicas com entidades privadas (como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann, por exemplo) podem repercutir a nível federal. Nesse contexto, está situada a intensificação e fortalecimento da influência conservadora e empresarial na rede de ensino pública que pode culminar no aprofundamento da dualidade e desigualdade educacionais.

A nova matriz curricular está organizada pelo Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec. Todos estão presentes no “Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o século XXI” elaborado no governo de João Dória. Os três programas citados contemplam a nova formação curricular do ensino médio no estado e são complementares entre si: o Currículo Paulista fica responsável pela oferta da formação geral e dos itinerários formativos; o Inova

¹⁰A LDB n. 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigora no período de 2014 a 2024, estabelecem que todos os professores sejam formados em nível superior. Atualmente, o magistério é permitido apenas para o ensino infantil e fundamental I, sendo que até 2024 os professores devem concluir algum curso superior com licenciatura.

Educação volta-se ao desenvolvimento socioemocional e psicossocial dos estudantes e altera a carga horária; e o Novotec é responsável pela criação do itinerário formativo de formação técnica e profissional.

Em detrimento da complexidade destes programas, neste momento a pesquisa se detém à análise do Currículo Paulista e aos dois outros programas que são analisados no capítulo seguinte. O importante a considerar é que os três compõem o novo programa educacional de São Paulo e que estão imersos pelas concepções desenvolvidas por Jacques Delors para o ensino do século XXI com os quatro pilares da educação, competências e habilidades e empreendedorismo.

O programa Currículo Paulista tem por objetivo adequar a matriz curricular da educação básica da rede estadual de São Paulo às novas DCNEM e a BNCC, que além da formação geral inclui os itinerários formativos.

O Currículo Paulista atende ao disposto nas determinações legais que culminaram na Resolução CNE/CEB 2/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito de todas as crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica e a necessidade de sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas e pelas instituições e/ou redes escolares (SÃO PAULO, 2019i, p. 03).

A matriz curricular referente aos ensinos infantil e fundamental começou a ser implementada em 2020. Neste mesmo ano, ocorreu a transição do SP Faz Escola para o Currículo Paulista, sua homologação se deu em agosto e deve ser implementada em 2021.

Segundo o Plano Estratégico, cuja importância está em ser o documento norteador do governo de João Dória, a educação paulista tem como principais desafios melhorar os índices de aprendizagem com a elevação do IDEB, reduzir as taxas de evasão escolar por meio de um ensino voltado ao estudante do século XXI, promover a melhoria do gasto público e atingir profissionalização da gestão de pessoas (SÃO PAULO, 2019d).

O problema da evasão escolar tem sido o ponto de convergência entre os governos paulistas desde a década de 1990 e são fundamentais para compreender a relação desses currículos, mesmo que em momentos diferentes. Além disso, conter a evasão escolar é um problema registrado tanto pelas legislações nacionais quanto pelo projeto educacional das organizações internacionais.

Ressalta-se a importância em conter a evasão escolar que no contexto de crise econômica leva cada vez mais os estudantes a procurar emprego, culminando no conseqüente abandono escolar. Em agosto de 2020, por exemplo, o IBGE divulgou uma pesquisa sobre o

aumento nas taxas de evasão escolar que tinham como principal motivação o aumento do desemprego. A pesquisa foi realizada no segundo trimestre de 2019 e, portanto, não indica o impacto da pandemia na evasão, mas ajuda a compreender esse fenômeno e seu impacto para a classe trabalhadora. De acordo com a Agência Brasil,

Segundo o IBGE, ao todo, no Brasil, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não completaram o ensino médio, seja porque abandonaram a escola antes do término dessa etapa, seja porque nunca chegaram a frequentá-la. Isso equivale a 10,1 milhões de jovens. A maior parte é homem, o equivalente a 58,3%, e preta ou parda, o equivalente a 71,7% de todos que não estavam estudando (TOKARNIA, 2020).

No ano de 2020, a crise sanitária impulsionou a elevada taxa de abandono escolar como resultado tanto do aumento do desemprego como das precárias condições de acesso dos estudantes às aulas realizadas a distância. De acordo com notícia divulgada pela rede *Brasil de Fato* em junho de 2020, cerca de 30% dos estudantes pensam em largar os estudos após a pandemia e “Entre os que trabalham, quatro em cada 10 indicam ter diminuído ou perdido a sua renda. E cinco em cada dez jovens lidam com a perda de renda de suas famílias” (JUNIA, 2020, s/p). A pesquisa foi realizada pela Conjuve (Conselho Nacional da Juventude) e segundo o coordenador da pesquisa Marcus Barão:

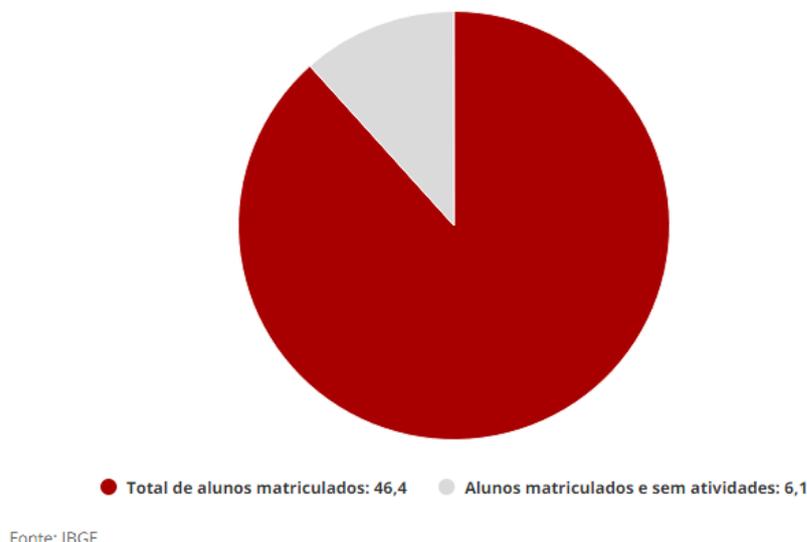
“Com a pandemia, tudo se agrava. O futuro da população é colocado em risco. E essa pesquisa aponta que não só o processo educacional foi interrompido, mas esse contexto da crise sanitária, de um isolamento forçado e dos riscos a quem tem que trabalhar e não pode ficar isolado, ou dependendo de um auxílio emergencial, esse conjunto de fatores, tem um impacto significativo na população jovem”, avalia. Ele lembra que antes da pandemia, esses brasileiros já lidavam com inúmeros desafios, como a taxa média de desemprego, em 27,1%, mais do que o dobro dos 12,2%, apontados pelo IBGE para a população geral (JUNIA, 2020, s/p).

A dificuldade de acesso ao ensino remoto também passou a ser um fator importante na questão da evasão escolar, pois de acordo com reportagem divulgada por Elida Oliveira (2020b), em outubro de 2020, aproximadamente 6 milhões de estudantes da educação básica e ensino superior não tiveram acesso às atividades escolares. Esses dados podem ser compreendidos no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Alunos matriculados e sem atividades na pandemia

Alunos matriculados e sem atividades na pandemia (em milhões)

13,2% do total de matriculados não tiveram atividades escolares em outubro



Fonte: Oliveira, 2020¹¹.

Dentre esse total, os mais afetados são estudantes da região Norte, seguido das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Além disso, a maior taxa de alunos matriculados que não tiveram atividades está concentrada no ensino médio com 16,4%, seguido do ensino superior e fundamental (OLIVEIRA, 2020b).

Diante deste contexto, é fundamental que o Estado brasileiro promova políticas públicas que visem incluir os estudantes nas escolas e que possibilite o acesso às tecnologias para as aulas remotas. Além disso, não obstante o fato da crise sanitária que assolou o mundo, os estudantes da classe trabalhadora dependem de condições financeiras para manter a subsistência de sua família que são prejudicadas com o crescente desemprego. De tal modo, a questão financeira é fundamental tanto para o acesso quanto para a permanência destes estudantes na escola.

Entretanto, o partido que lidera o estado paulista, adepto à concepção do livre-mercado, evidencia a preocupação com a evasão escolar, mas de maneira a excluir o estudante no interior da escola. Esse fenômeno é categorizado por Kuenzer (2007) como “inclusão excludente e exclusão includente” e refere-se ao processo em que a escola inclui o estudante por meio de

¹¹ OLIVEIRA, Elida. Mais de 6 milhões de estudantes não tiveram acesso a atividades escolares em outubro, divulga IBGE. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/01/mais-de-6-milhoes-de-estudantes-nao-tiveram-acesso-a-atividades-escolares-em-outubro-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 12 de fev. de 2021.

políticas públicas voltadas à redução da evasão, mas, devido ao fato de ter um currículo de baixa qualidade, acaba o excluindo dentro do processo escolar. Por outro lado, há a exclusão includente na ponta do mercado, quando esses jovens trabalhadores são excluídos no mercado de trabalho formal para serem incluídos no trabalho informal — caso cada vez mais comum de trabalhadores precarizados que trabalham como entregadores do Ifood e Rappi e motoristas do Uber.

Nesse sentido, e apenas para fins de análise, em novembro de 2020, aproximadamente 14 milhões de pessoas estavam desempregadas no Brasil. Segundo Adriana Beringuy, analista da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada pelo IBGE: “A população ocupada aumentou 4,7% nos três meses até novembro e chegou a 85,6 milhões de pessoas, um incremento de 3,9 milhões ante o trimestre anterior” (BRIGATTI, 2021). Contudo, a maior taxa de ocupação refere-se ao emprego informal que teve um crescimento de 39,1%.

Sobre o problema da evasão escolar, é relevante que em 2019 a rede estadual de ensino de São Paulo registrou o total de 1.261.568 matrículas¹² do ensino médio distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1: Taxa de Matrícula do Ensino Médio em 2019

Matrículas do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo em 2019	
1ª série	465.178
2ª série	377.629
3ª série	416.258

Fonte: INEP/MEC (2020). Sinopse Estatística de Educação Básica 2019. Adaptado.

Ao comparar esses dados com o número de matrículas realizadas no ano de 2017 é possível identificar uma queda considerável nas taxas de inscrição dos três anos do ensino médio:

Tabela 2: Taxa de Matrícula do Ensino Médio em 2017

Matrículas do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo em 2017	
1ª série	556.168
2ª série	494.258
3ª série	454.154

Fonte: INEP/MEC (2018). Sinopse Estatística de Educação Básica 2017. Adaptado.

¹² Foram incluídos os dados referentes aos três anos do ensino médio da rede estadual paulista, não foi considerado o ensino não seriado.

Observa-se que de 2017 a 2019 houve a redução de 245.515 matrículas do ensino médio, sendo que no primeiro ano foram 90.990 matrículas a menos, no segundo 116.629 e no terceiro 37.896.

Os índices de evasão escolar tendem a aumentar no retorno após a pandemia, considerando que já em 2020 muitos estudantes da rede estadual não conseguiram acompanhar as aulas realizadas remotamente¹³, seja por falta de acesso à internet, ao computador, ao tablet ou em decorrência do desemprego e das instabilidades econômica, política e social promovida pelo Estado brasileiro ao negar a gravidade da crise sanitária e ignorar a urgência social em que se encontra a classe trabalhadora.

Como solução ao problema da evasão e para melhorar os índices avaliativos, o Plano Estratégico apresentou a criação de doze projetos prioritários para a educação paulista, separado entre os eixos Aprendizagem, Pessoas e Gestão:

Quadro 4: Projetos prioritários para a educação básica em São Paulo

Aprendizagem	Pessoas	Gestão
Gestão da Aprendizagem	Talentos em Rede	Novo Modelo de Gestão e Compliance
Inova Educação	Profissionais da Educação para o século XXI	Eficiência Operacional
Educação em Tempo Integral Educa SP	Comunicação e Engajamento	Escola Mais Bonita
Regime de Colaboração		Segurança nas Escolas

Fonte: Mapa Estratégico Plano Estratégico. Adaptado.

A nomenclatura dada a estes programas demonstra a total adesão do governo paulista às concepções empresariais da educação, pois utiliza termos próprios da lógica de mercado, e isso não é apenas uma coincidência. Laval explicita esse processo ao considerar que:

Se a escola é vista como uma empresa atuando em um mercado, é obrigatória a recomposição simbólica além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo que diz respeito à escola pode ser parafraseado em linguagem comercial. A escola é obrigada a seguir uma lógica de marketing, é convidada a empregar técnicas mercadológicas para atrair a clientela, tem de inovar e esperar um “retorno de imagem” ou financeiro, deve se vender e se posicionar no mercado etc. (LAVAL, 2019, p. 125).

Nesse sentido, o ensino público torna-se cada vez mais gerido como uma empresa privada, cujo sistema de organização está baseado nos princípios da administração.

¹³Pesquisa realizada em 2019 demonstra que aproximadamente 40% dos estudantes de escolas públicas da rede urbana no Brasil não tem acesso ao computador (OLIVEIRA, 2020a). No estado de São Paulo, durante a pandemia, a plataforma de ensino virtual foi acessada por cerca de 1,6 milhão de estudantes - que representa menos da metade das matrículas no estado (PINHO, 2020).

Entre esses programas, foram selecionados para análise aqueles que promovem a reforma do ensino médio paulista, referentes ao currículo e à carga horária do ensino médio, sendo: 1) *Gestão de Aprendizagem*: enfatizando a parte que contempla o Currículo Paulista; 2) *Inova Educação*: responsável pela oferta dos componentes curriculares e aumento da carga horária; e 3) *Educa SP*: que implementa o itinerário formativo de formação técnica e profissional.

A análise do Inova Educação e Educa SP será realizada posteriormente no terceiro capítulo, contudo, estão aqui apresentados porque os três programas fazem parte do processo de implementação do novo currículo.

O governo paulista, ao representar a ideologia do partido eleito em 2018, implementa seus programas tendo como objetivo promover a eficiência dos sistemas de ensino e utilizando a lógica do mercado pelo aumento da competitividade individual, desenvolvimento da empregabilidade e construção do projeto de vida dos estudantes. Tal visão pode ser identificada a partir do Plano Estratégico quando cita os desafios da educação no estado de São Paulo.

A rede pública estadual de educação de São Paulo é hoje a maior rede de Educação Básica do Brasil e das Américas. A secretaria atende diariamente 3,5 milhões de alunos em 5.100 escolas distribuídas em 645 municípios. São ao todo 250 mil servidores, dos quais 190 mil são professores. Considerando apenas os professores, caso fosse uma empresa, a rede estadual de educação seria a maior do país em número de colaboradores (SÃO PAULO, 2019d, p. 07).

Deste modo, visando reduzir as taxas de evasão escolar (que pode ocorrer por problemas de desemprego, saúde e violência), melhorar os índices de aprendizagem e formar o estudante para o século XXI, a Secretaria da Educação de São Paulo adere à lógica mercadológica em que pese a gestão e aperfeiçoamento do ensino, implicando na interferência de grupos privados na área educacional e promovendo a reforma empresarial¹⁴.

De acordo com Freitas, o neoliberalismo tende a promover a lógica do mercado na esfera pública, de modo que as concepções utilizadas tradicionalmente em empresas são implementadas na área educacional visando obter melhores índices de desempenho.

O procedimento mais geral consiste em introduzir, *em algum grau*, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das

¹⁴Freitas (2019a) demonstra que o governo de João Dória criou um grupo de fundações privadas para auxiliar a gestão escolar estadual. Segundo o autor, “O governo Dória escalou um consórcio de quatro fundações para definir quem pode ser gestor na rede de educação pública de São Paulo. Chama-se Aliança o nome do grupo e a parceria chama-se Líderes Públicos (fundações Brava e Lemann e Institutos República e Humanize). E é sem custos” (FREITAS, 2019a, s/p).

avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas) (FREITAS, 2018, p. 33-34, grifos do autor).

O conjunto de programas voltados à melhoria da educação paulista tem como objetivo de adequar a reforma educacional às elaborações dos organismos internacionais por meio das avaliações de aprendizagem e de melhoria de resultados (identificando o engajamento dos estudantes, desempenho, desenvolvimento de competências e habilidades).

Um exemplo deste sistema de avaliações pode ser identificado com o acordo do estado de São Paulo em realizar o PISA For Schools (PISA Para Escolas), que em 2019 foi aplicada para mais de 25 mil estudantes da rede estadual paulista. O PISA é um programa de avaliação criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que analisa os índices de aprendizagem nacional, mas no caso do Pisa For Schools, o objetivo é “[...] produzir resultados individuais das escolas, para embasar políticas públicas locais” (SÃO PAULO, 2019h, s/p).

A partir dos índices de desempenho de cada escola devem ser trabalhados os conteúdos curriculares voltados à melhoria dos índices de avaliação. Com isso, ocorre um deslocamento entre o conteúdo ofertado que deveria estar atrelado à formação integral do estudante para um ensino voltado a testes e avaliações censitárias, que apenas promovem o ranking entre escolas e a consequente competitividade entre elas. Retomando o estudo de Carlson (2018) sobre os sistemas avaliativos estadunidenses, Freitas (2018) demonstra que os elevados índices de aprendizagem não representam necessariamente a compreensão dos estudantes sobre determinado conteúdo, mas

[...] podem refletir ganhos de aprendizado do aluno naqueles aspectos testados; podem refletir uma maior familiaridade desenvolvida pelo aluno a esse tipo de avaliação, sem refletir de fato uma maior aprendizagem; podem refletir uma maior ênfase das escolas e professores na preparação dos alunos para a realização de testes e/ou ensino de estratégias para maximizar seu desempenho neles; e finalmente, pode ser que a melhoria nos testes seja produto de manipulação baseada em fraudes de vários tipos (FREITAS, 2018, p. 89).

No Brasil, um exemplo dessas fraudes, pode ser identificado em Sobral, no Ceará, tido como exemplo de ensino, mas que esconde esquemas para burlar as avaliações, como o IDEB:

No caso da aprovação, por exemplo, diferentes professores contam que alunos bons do mesmo ou de outros anos são postos para fazer provas de alunos ruins ou doentes ou detentos, por orientação de alguns professores, que recebem, como renda variável,

em torno de 500 reais a mais no salário quando a nota no Ideb é boa. Casos em que alunos recebem notas maiores do que realmente tiraram, a título de motivação, também são corriqueiros, conforme reforçam alguns pais de alunos, que ouviram isso em reunião entre professores, pais e alunos (VILLAS-BÓAS apud FREITAS, 2018, p. 136-137).

Como analisa Frigotto (2007), a formação de um ensino médio voltado ao desenvolvimento científico, tecnológico e unitário não fazem parte dos anseios da burguesia nacional, que se preocupa com a manutenção de seu poder e com a consequente subordinação da classe trabalhadora brasileira, pois

O que se oculta é a opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

A dualidade educacional é aprofundada à medida que o estado paulista determina que os estudantes cursem um itinerário formativo voltado ao mercado de trabalho em oposição ao aprofundamento dos estudos que seriam realizados por meio da formação nas quatro áreas do conhecimento. Deste modo, a ênfase na melhoria dos resultados não corresponde na prática à questão da educação integradora e geral, mas à adequação e ao aprofundamento do projeto pedagógico ao interesse do capital, que no atual momento identifica como expoente a reforma empresarial da educação.

2.2.1 O Currículo Paulista

Como visto, o Currículo Paulista é um elemento do *Ciclo de Gestão e Aprendizagem* inserido no “Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o século XXI”, desenvolvido pela Secretaria de Educação em parceria com o Centro Paula Souza, universidades estaduais (USP, UNICAMP, UNESP e UNIVESP), organizações não governamentais e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Conforme a figura a seguir, é possível compreender todos os programas vinculados ao Currículo Paulista:

Figura 1: Ciclo de Gestão de Aprendizagem



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Plano Estratégico 2019-2022.

A análise destes programas demonstra que se tratam de metodologias e práticas pedagógicas que visam aprimorar o tempo e espaço escolar de maneira que promovam a melhoria de desempenho dos estudantes e professores. No programa *Gestão da Sala de Aula*, por exemplo, o uso do tempo deverá ser analisado e readequado visando ser mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a Secretaria de Educação, aproximadamente 36% do tempo dentro da sala de aula é desperdiçado sendo que,

A maior parte do tempo de ensino-aprendizagem perdido é utilizado em atividades de organização da sala de aula, como chamada, limpeza do quadro, distribuição de trabalhos etc. Para reverter esse cenário, propõe-se a melhoria da gestão da sala de aula por meio de planejamento das aulas, uso eficiente do tempo, técnicas para administrar as transições e os processos administrativos, estratégias para manter os alunos envolvidos e técnicas de ensino mais eficazes (SÃO PAULO, 2019a, p. 21).

A partir das determinações educacionais para o ensino médio, o Currículo Paulista organizou a nova matriz curricular oficial da educação básica estadual respaldada pela legislação nacional referente à Lei nº 13.415/2017, as novas DCNEM e a homologação da BNCC¹⁵.

Como a homologação do Currículo Paulista ocorreu em agosto de 2020, no momento em que a pesquisa estava em andamento e havia analisado sua versão preliminar, optou-se por demonstrar as principais diferenças entre o Currículo Paulista ofertado em 2020 e o novo Currículo Paulista que deve ser implementado em 2021. Assim, em primeiro lugar, será

¹⁵ A Secretaria de Educação de São Paulo homologou o Currículo Paulista em agosto de 2020.

apresentado o primeiro formato do programa por meio das determinações emitidas pelo Plano Estratégico e pelas Resoluções nº 66, de 09 de dezembro de 2019 e nº 68 de 12 de dezembro de 2019. Em segundo, serão demonstradas as novas Resoluções CEE, de 3 de agosto de 2020 e SE nº 85, de 19 de novembro de 2020 trazendo suas principais transformações curriculares do ensino médio¹⁶.

No Currículo Paulista 2020, que entrou em vigor em fevereiro, a organização curricular do ensino médio foi elaborada pela formação geral básica combinada à parte diversificada. A formação geral contempla todas as áreas do conhecimento, dando ênfase à Língua Portuguesa e à Matemática, e a parte diversificada oferta os componentes curriculares de Tecnologia e Inovação, Eletivas e Projeto de Vida, os itinerários formativos com as áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. Além da transformação na matriz curricular, a carga horária também foi alterada de modo que o ensino médio seja cursado em 3.000 horas, sendo que 1.800 serão dedicadas à formação geral e 1.200 à parte diversificada (SÃO PAULO, 2020c).

Pode-se considerar inicialmente que o governo paulista avançou no aspecto que possibilita a oferta da formação geral básica por todas as áreas do conhecimento, fato que poderia diminuir o processo de dualismo e desigualdade educacionais. Explicitamente não ocorreu a completa exclusão das áreas do conhecimento, principalmente das ciências humanas, que haviam sido retiradas do currículo pela Medida Provisória nº 746/2016, por exemplo.

Isso implica que não é proibida a oferta de um currículo geral, mas também não é obrigatória. Essa oferta “possível” relembra o mesmo processo de “meia publicização” analisado por Freitas (2018): “A questão é que não existe ‘meia privatização’. Não existe ‘quase’ mercado” (FREITAS, 2018, p. 50). Transpondo para o caso presente, pode-se dizer que não existe “meia obrigatoriedade”, mas sua isenção.

Em decorrência, o Currículo Paulista encaminha para a precarização do ensino à medida que inclui componentes curriculares voltados ao desenvolvimento socioemocional, ao empreendedorismo e à formação profissional aligeirada e não estipula a obrigatoriedade de oferta de todas as áreas do conhecimento — o que demonstra a gravidade do tema é que Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Exatas não serão disponibilizadas nos três anos do ensino médio.

Dessa forma, sob o sistema capitalista, a educação desempenha a função ideológica de perpetuar a separação entre a formação intelectual — para a classe dominante — e manual —

¹⁶Para facilitar a compreensão, a pesquisa utiliza “Currículo Paulista 2020” para referir-se ao projeto curricular elaborado em 2019 e ofertado em 2020; e, “Currículo Paulista 2021” para mencionar o novo projeto que foi homologado em 2020 e que está em vias de implementação no ano de 2021.

para a classe trabalhadora. A educação destinada à classe trabalhadora fornece subsídio necessário para que os estudantes compreendam como desempenhar funções simples em diversas situações. Para isso, além da formação profissional, é necessário inculcar um conjunto de ideais que serão assimilados pelos estudantes para lidar com as crises típicas do capital.

A investigação da organização curricular paulista indica que a oferta da formação geral tem por objetivo

[...] dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2007, p.1169).

O currículo referente ao ensino médio foi elaborado pela Resolução, de 14 de janeiro de 2020 ao estabelecer que sua oferta deve combinar a formação geral básica, tendo como orientação a Base Nacional Comum Curricular, a uma parte diversificada, que seria formada por itinerários formativos (Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional, sendo que

§ 2º - O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos 3 anos do Ensino Médio, devendo a carga horária desses componentes curriculares ser fixada em consonância com a proposta pedagógica da respectiva instituição de ensino ou rede de ensino (SÃO PAULO, 2020a, p. 01).

A formação geral contempla todas as áreas do conhecimento, mas tal como na Lei nº 13.415/2017, apenas Língua Portuguesa e Matemática serão de oferta obrigatória nos três anos do ensino médio. As demais disciplinas, por não ter um caráter compulsório, podem ter a carga horária semanal reduzida.

As Resoluções nº 66, de 09 de dezembro de 2019 e nº 68 de 12 de dezembro de 2019, demonstram como o currículo de São Paulo será organizado a partir do ano 2020 no ensino médio de períodos diurno, noturno e integral.

Quadro 5: Organização curricular ensino médio diurno

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL DE AULAS	
			1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	5	600	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240	
		ARTE	2	2	2	240	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	5	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	2	2	240	
		FÍSICA	2	2	2	240	
		BIOLOGIA	2	2	2	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240	
		GEOGRAFIA	2	2	2	240	
		FILOSOFIA	2	2	2	240	
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			30	30	30	3.600
	PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	
ELETIVAS		2	2	2	240		
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			5	5	5	600	
TOTAL GERAL DE AULAS			35	35	35	4.200	

Fonte: Resolução 66 de 2019. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

No período diurno, o ensino médio inclui todas as áreas do conhecimento da formação geral básica (BNCC), com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática com cinco aulas semanais e as demais disciplinas com duas aulas por semana. A parte diversificada inclui os componentes do Inova Educação e não especifica a oferta dos itinerários formativos.

O período noturno sofre a redução na quantidade de aulas de todos os componentes da formação geral básica. Língua Portuguesa e Matemática estão incluídas em quatro aulas semanais. As disciplinas que sofrem maior redução são Sociologia, Filosofia e Geografia que em pelo menos um ano do ensino médio tem apenas uma aula semanal. Além disso, este período não inclui a parte diversificada com os componentes do Inova Educação e itinerários formativos na matriz curricular.

Quadro 6: Organização curricular ensino médio noturno

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL DE AULAS
			1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	480
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240
		ARTE	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA*	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	480
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	2	2	240
		FÍSICA	2	2	2	240
		BIOLOGIA	2	2	2	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	1	200
		FILOSOFIA	1	2	2	200
		SOCIOLOGIA	2	1	2	200
	TOTAL GERAL DE AULAS			27	27	27

* A Educação Física deve ser oferecida no contraturno ou aos sábados

Fonte: Resolução 66 de 2019. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O ensino médio de período integral teve sua organização curricular alterada pela Resolução nº 69, de 12 de dezembro de 2019 e estabelece a oferta da formação geral básica, a parte diversificada com os componentes do Inova Educação e as disciplinas de Práticas Experimentais e Orientações de Estudos. Língua Portuguesa e Matemática são ofertadas em cinco aulas no primeiro e segundo anos, mas no terceiro tem aumento de mais uma aula semanal.

Quadro 7: Organização curricular ensino médio 9h30min

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULA/SEMANA			TOTAL
			1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	6	640
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240
		ARTE	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	3	2	280
		FÍSICA	3	2	2	280
		BIOLOGIA	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	240
		FILOSOFIA	2	2	2	240
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			31	31	33
PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	
	ELETIVAS	2	2	2	240	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	4	4	2	400	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	3	3	3	360	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			12	12	10	1.360
TOTAL GERAL DE AULAS			43	43	43	5.160

Fonte: Resolução n. 68 de 2019. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Ao observar os documentos emitidos pela Secretaria, identifica-se que a matriz curricular do ensino médio inclui a oferta de todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares na formação geral básica: Linguagens e Suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte); Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); e Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) (SÃO PAULO, 2020b), no entanto algumas áreas sofrem redução na quantidade de aulas semanais, de acordo com o período em que o ensino médio será cursado.

Quadro 8: Organização curricular ensino médio três turnos

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL DE AULAS
			1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4	400
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240
		ARTE	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA*	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3	3	4	400
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	2	2	240
		FÍSICA	2	2	2	240
		BIOLOGIA	2	2	2	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	0	160
		FILOSOFIA	1	1	1	120
		SOCIOLOGIA	1	1	1	120
	TOTAL GERAL DE AULAS			24	24	24

Fonte: Resolução 66 de 2019. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Em 2006, a Secretaria da Educação criou o ensino médio na modalidade de três turnos no período diurno para atender a alta demanda de matrícula e a insuficiência em atender todos os estudantes. Nessas escolas, a carga horária ficou reduzida para três horas e quarenta minutos diários. O novo currículo desta modalidade sofre redução em todas as disciplinas e não implementa a oferta da parte diversificada (SÃO PAULO, 2020b).

Dessa forma, ainda que pareça avançar ao ofertar todas as áreas do conhecimento inseridas na formação geral básica, o governo paulista reproduz a determinação da Lei nº 13.415/2017 ao instituir a obrigatoriedade da oferta de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio (BRASIL, 2017, p. 2), com a maior ênfase na carga horária destes componentes em detrimento dos demais. Além disso, a oferta das áreas do conhecimento, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, pode ser realizada no formato de oficinas ou módulos semestrais.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, a formação geral básica deveria ser responsável pelos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as demais áreas do conhecimento seriam ofertadas pelos itinerários formativos, ficando sob responsabilidade dos estados em definir como será realizada esta implementação.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 2, artigo 36).

Apesar de não aparecer na matriz curricular elaborada pelas Resoluções nº 66 e 68, os itinerários formativos são citados pelo Currículo Paulista ao determinar que a oferta pode ser realizada em três opções: escolha do estudante por uma das quatro áreas do conhecimento, pela combinação de duas ou mais áreas ou pela formação técnica e profissional (SÃO PAULO, 2020b).

Apesar de explicitar sua importância, o Currículo Paulista 2020 não indicou a oferta e forma de organização dos itinerários formativos na matriz curricular¹⁷. Uma hipótese apresentada por Piolli e Sala (2019) é a de que os componentes do Inova Educação sejam responsáveis pela oferta dos itinerários destinados às áreas do conhecimento e o Novotec em relação à formação técnica e profissional. O primeiro formato do Currículo Paulista estava transitando entre o SP Faz Escola para a nova matriz que se consolidou com a Resolução CEE, de 3 de agosto de 2020 e a Resolução SE nº 85 de 2020 que homologou o novo Currículo Paulista.

2.2.2 O novo Currículo Paulista

Para compreender como, atualmente, o ensino médio paulista está sendo reformulado para inserir a Reforma do Ensino Médio no estado, e para identificar as principais modificações na matriz curricular do Currículo Paulista 2020 para o Currículo Paulista 2021, é necessário analisar dois documentos fundamentais: a Resolução CEE, de 3 de agosto de 2020, que fixa normas relativas ao Currículo Paulista 2021 a partir da Lei nº 13.415/2017 e efetiva sua

¹⁷ A oferta dos itinerários formativos foi apresentada nos documentos Formação Geral e Consulta Pública.

homologação; e, a Resolução SE nº 85, de 19 de novembro de 2020 que estabelece as diretrizes da organização curricular e da carga horária do ensino básico paulista, alterando as determinações anteriores que foram apresentadas no tópico 2.3.1 deste capítulo.

As duas Resoluções alteram os dispositivos apresentados no tópico anterior, promovendo alterações na carga horária e na matriz curricular. Se o Currículo Paulista 2020 foi ofertado no período de transição do SP Faz Escola, a partir de 2021 a nova diretriz curricular passa a ser implementada com as novas orientações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.

De acordo com o Plano Estratégico, o Governo de São Paulo elaborou o cronograma de implementação do Currículo Paulista que deve ocorrer progressivamente, de modo que em 2021 seja implementado no primeiro, em 2022 no segundo e em 2023 no terceiro ano do ensino médio. A matriz deve orientar a elaboração do Projeto Pedagógico das instituições escolares que, a fim de garantir uma gestão e práticas pedagógicas, estejam alinhadas às aprendizagens garantidas aos estudantes “[...] oferecendo-lhes a possibilidade de escolha de seu percurso de aprendizagem, fundamentados em sua autonomia e em seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2020c).

A transição entre o SP Faz Escola para o Currículo Paulista 2020 vigorou por meio da matriz curricular organizada pela Formação Geral (componentes da BNCC) combinada à Parte Diversificada (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação), cuja quantidade de aulas semanais e total da carga horária já foram apresentadas.

A Resolução CEE, de 3 de agosto de 2020, que estabelece as normas para a execução do Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio está dividida em seis capítulos, organizados da seguinte forma: Capítulo I: Das disposições gerais; Capítulo II: Da organização curricular do Ensino Médio; Capítulo III: Da proposta pedagógica e dos currículos escolares; Capítulo IV: Formas de oferta e organização do Ensino Médio; e, Capítulo V: Das disposições finais e transitórias. Para fim de sistematização, o quadro a seguir expõe as principais determinações de cada capítulo:

Quadro 9: Resolução CEE, de 3 de agosto de 2020

Determinações da Resolução CEE, DE 3-08-2020	
Capítulo I: Das disposições gerais	
<p>Art. 1º: Institui as normas referentes à matriz curricular do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio; Art. 2º: Define as aprendizagens essenciais: mobilização de conceitos, habilidades, atitudes e valores; Art. 3º: Cita as dez competências gerais que são fundamento das aprendizagens essenciais.</p>	
Capítulo II: Da organização curricular do Ensino Médio	
Seção 1: Disposições Gerais	Art. 4º: O currículo será formado pela Formação Geral e Itinerários Formativos;
Seção 2: Da formação geral básica	<p>Art. 5º: O Currículo Paulista integra a BNCC nas quatro áreas do conhecimento;</p> <p>Art. 6º: Cada área do conhecimento contempla competências específicas;</p> <p>Art. 7º: A carga mínima total de 1.800 horas no total de 3.000 horas pode ser contemplada em todos, ou em parte, dos três anos do ensino médio. Apenas Língua Portuguesa e Matemática devem ser incluídas em todos os anos.</p>
Seção 3: Dos itinerários formativos	<p>Art. 8º: Itinerários são arranjos curriculares que possibilitam o aprimoramento em uma área do conhecimento ou para o trabalho;</p> <p>Art. 9º: Devem ser organizados por área do conhecimento e formação técnica e profissional;</p> <p>Art. 10º: Possibilidades de Itinerários de acordo com a Resolução CNE/CEB 3, de 21-11-2018;</p> <p>Art. 11º: Eixos estruturantes dos Itinerários: I) investigação científica; II) processos criativos; III) mediação e intervenção sociocultural; e, IV) empreendedorismo;</p> <p>Art. 12º: Na formação técnica e profissional podem ser ofertados cursos de habilitação ou qualificação;</p> <p>Art. 13º: As instituições escolares devem ofertar no mínimo dois Itinerários e podem ser firmados convênios com empresas privadas e de ensino a distância;</p> <p>Art. 14º: As escolas devem disponibilizar informação sobre os Itinerários.</p>
Capítulo III: Da proposta pedagógica e dos currículos escolares	
<p>Art. 15º: A proposta pedagógica deve estar em conformidade com a LDB n. 9.394/1996;</p> <p>Art. 16º: Define 9 princípios específicos: I) formação integral; II) projeto de vida; III) pesquisa para inovação; IV) respeito aos direitos humanos; V) compreensão da diversidade; VI) sustentabilidade; VII) diversificação no currículo; VIII) união entre educação e prática social; IX) união entre teoria e prática;</p> <p>Art. 17º: O Currículo Paulista deve ser adequado à realidade dos estudantes;</p> <p>Art. 18º: Sobre as propostas pedagógicas das instituições escolares;</p> <p>Art. 19º: Sobre as escolas indígenas e quilombolas;</p> <p>Art. 20º: Sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.</p>	
Capítulo IV: Formas de oferta e organização do Ensino Médio	
<p>Art. 21º: Deve assegurar sua função formativa:</p> <p>§1º O ensino médio pode ser organizado em: séries anuais, alternância regular, grupos não seriados, etc.</p> <p>§ 2º Definição da carga horária anual do ensino médio;</p> <p>Art. 22º: À respeito das diretrizes referentes à outras modalidades de ensino.</p>	
Capítulo V: Das disposições finais e transitórias	
<p>Art. 23º: Das ações a serem realizadas pela Secretaria do Estado;</p> <p>Art. 24º: As Propostas Pedagógicas das instituições escolares devem: adequar o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio até 2022 e atender aos diferentes tipos de ensino;</p> <p>Art. 25º: Sobre a Formação Continuada;</p> <p>Art. 26º: Da adequação das licenciaturas, pelas instituições de ensino superior, contemplando o debate sobre o Currículo Paulista;</p> <p>Art. 27º: Dos deveres da Comissão;</p> <p>Art. 28º: Após a total implementação, o Currículo Paulista deve ser revisto.</p>	

Fonte: Resolução CEE, 3-8-2020. Adaptado.

O quadro anterior expõe, de maneira resumida, os principais aspectos que são estabelecidos com a homologação da Resolução. Dentre eles, para delimitação da pesquisa, são fundamentais as informações referentes aos capítulos I, II, III e IV, pois estabelecem a organização curricular, carga horária, forma de oferta e princípios a serem seguidos pela educação pública paulista.

No *capítulo I*, Das Disposições Gerais, há ênfase na elaboração das aprendizagens essenciais enquanto fundamento do desenvolvimento integral do estudante. Para isso, cada aprendizagem deve contemplar um conjunto de dez competências gerais, definidos a seguir:

I – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; **II – Exercitar a curiosidade intelectual** e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; **III – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; **IV – Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; **V – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; **VI – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; **VII – Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis**, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; **VIII – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; **IX – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos; **X – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (SÃO PAULO, 2020j, p. 16, grifos nossos).

As dez competências gerais foram estabelecidas pela BNCC e contemplam os princípios da nova organização curricular paulista. O debate em torno das concepções de competências e habilidades é estudado desde a década de 1990, quando instituições multilaterais passaram a utilizá-las no projeto de reforma educacional visando conter a crise do capital da década de

1970, bem como a adequação às novas organizações produtivas como a adesão ao toyotismo, por exemplo.

Ramos (2006) identifica que as competências se referem aos conteúdos curriculares que devem ser transpostos para a realidade dos estudantes. De acordo com a autora:

Para que haja transferência, entretanto, o conhecimento não se pode restringir às experiências formadoras, mas deve ultrapassar suas fronteiras como produto de um processo progressivo de abstração e, mais ainda, deve superar o senso comum enquanto um saber arraigado no cotidiano. Por isto, os aprendizados reais contextualizam-se em situações concretas, mas se enraízam em seus fundamentos científicos. Em outras palavras, a transferência ocorre a partir do conhecimento descontextualizado, isto é, pronto para o uso em contextos diversos, como produto que supõe múltiplas recontextualizações e descontextualizações. Do ponto de vista pedagógico, isso significa estruturar um conjunto de situações de aprendizagem significativas que nascem, inicialmente, do currículo prescrito, realizam-se por meio do currículo real e configuram, com o conjunto das demais experiências vivenciadas pelo sujeito, sua história individual de formação (RAMOS, 2006, p. 258-259).

Para entender a concepção de competência, Ramos demonstra como sua adesão no currículo ocorre na prática pedagógica: todas as áreas do conhecimento devem ter conteúdos específicos, que contemplem a Base Nacional, e cada conteúdo deve articular um conjunto de características voltadas à experiência concreta vivida pelos estudantes. Explicada desta forma parece que teoria e prática estariam vinculadas, contudo, as competências implicam nas definições estabelecidas por Jacques Delors (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser) e exprimem o projeto neoliberal para a educação pública. Além disso, trazer o conteúdo curricular para a experiência concreta vivida pelo estudante não implica na educação emancipadora que integre as dimensões do trabalho intelectual e manual, mas em um ensino individualista, fragmentado e descontextualizado.

Ao analisar a BNCC, Lima assevera que este currículo passa a ser ofertado com o intuito de adequar os estudantes às transformações do sistema capitalista, pois

[...] tanto as competências e habilidades, assim como o saber fazer, são na realidade adequações para a conjuntura da acumulação flexível e do “novo” mundo do trabalho, da falsa empregabilidade e da reprodução da lógica neoliberal do capital, e não para a formação humana plena (LIMA, 2019, p. 65).

Portanto, não se trata de formar o estudante por meio de uma educação emancipadora, relacionando trabalho intelectual e manual, mas da redução do ensino geral por meio de competências que sejam voltadas ao ensino raso, fragmentado e voltado à adaptação desse estudante às novas organizações do trabalho no sistema capitalista.

O *capítulo II* referente à organização curricular está organizado em três Seções: Disposições Gerais, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

A Formação Geral Básica contempla as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências humanas e sociais aplicadas. Cada uma destas áreas deve promover competências específicas e ser ofertada de maneira articulada. Em relação à carga horária, a Formação Geral será responsável por no mínimo 1.800 horas e no máximo 3.000 horas que podem ser realizadas em parte ou em todos os anos do ensino médio.

Os Itinerários Formativos têm de contemplar as áreas do conhecimento listadas acima e, além disso, acrescenta-se a formação técnica e profissional. Segundo o artigo 8:

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**.

Parágrafo único. Esses itinerários devem ser organizados segundo os interesses dos estudantes, a relevância para o contexto local e o mundo do trabalho e a possibilidade dos sistemas de ensino (SÃO PAULO, 2020j, p. 16-17, grifos nossos).

A cisão que passa a ser colocada entre a formação propedêutica e profissional é validada por esse artigo ao utilizar a conjunção “ou” que indica uma oposição entre o aprofundamento por áreas do conhecimento cujo objetivo deve ser o acesso ao ensino superior, em detrimento ao percurso da formação técnica e profissional que direciona o estudante ao mercado de trabalho.

Ainda neste trecho, há outro ponto a questionar: cada instituição escolar deve oferecer no mínimo dois itinerários, considerando sua relevância social e econômica e desde que haja possibilidade dos sistemas de ensino. Pode-se questionar se as escolas teriam uma autonomia na definição de seus itinerários, mas, ao que tudo indica, essa escolha parece estar subordinada à Diretoria de Ensino.

Ao final deste artigo define-se, contrariamente ao que havia sido colocada no início, que os itinerários podem ser oferecidos de forma integrada e “[...] ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área do conhecimento e a formação técnica e profissional” (SÃO PAULO, 2020j, p. 17). Pode-se defender que se o itinerário técnico deve ser cursado concomitantemente a alguma área do conhecimento, não haveria a dualidade educacional. No entanto, o terceiro capítulo da dissertação demonstrará que com a criação do Novotec, a cisão entre as áreas do conhecimento não é apenas retomada, mas também intensificada.

Taffarel e Beltrão analisam a BNCC e a Reforma do Ensino Médio e identificam a redução do conhecimento na medida em que é vedado o acesso ao ensino científico. Segundo os autores,

Em síntese, é possível constatar que a reforma e a BNCC do ensino médio acentuam a tendência de esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da educação básica. O conjunto dessas medidas promove a destruição deste serviço público (a educação) e de forças produtivas (nesse caso a força de trabalho). Dentre as consequências, os jovens brasileiros, estudantes das escolas públicas, estarão sujeitos a uma maior intensificação da exploração (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019, p. 95).

Em relação à formação técnica e profissional cabe uma análise aprofundada diante das determinações expostas pela Resolução CEE e que será realizada no terceiro capítulo com o estudo do Novotec — que foi criado para a oferta exclusiva da formação técnica e profissional —, único itinerário formativo com um programa específico de implementação.

Em referência aos demais itinerários formativos, nada indica que cursar uma área do conhecimento represente a formação integral do estudante, como cita a Resolução CEE. O exemplo disso é indicado no artigo onze ao estabelecer os eixos estruturantes de cada itinerário: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (SÃO PAULO, 2020j, p. 17, grifos nossos).

Esses eixos formativos já haviam sido estabelecidos pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, e estavam presentes no Currículo Paulista 2021. O problema na parte

curricular destinada aos itinerários formativos é que, em qualquer área que seja escolhida pelo estudante, obrigatoriamente sua formação passará por todos os eixos estruturantes listados acima. É necessária a análise em especial do eixo “empreendedorismo”, uma vez que essa concepção carrega de maneira explícita o aspecto neoliberal de ataque à educação pública.

De acordo com Catini, a Resolução CEE apresenta o interesse empresarial na formulação do ensino de São Paulo voltado à educação dos estudantes pobres. Segundo a autora,

Na falsificação de uma educação que prepara os jovens com amabilidade e dinâmicas ativas e os envia para o abatedouro da concorrência mercantil neoliberal, o ensino do empreendedorismo cumpre seu papel de privação da formação intelectual, mas também de ocupação de tempo integral sob tutela de confinamento territorial. O ensino do empreendedorismo é uma forma de gestão da pobreza não apenas pelo trabalho compulsório, mas também pelo disciplinamento a uma nova ordem do capital. Nessa nova ordem capitalista devemos dispor integralmente nosso tempo para o capital fazer uso dele sem nenhuma perda de tempo na exploração (CATINI, 2020, p.66-67).

Ao implementar o eixo de empreendedorismo em todas as áreas do conhecimento ocorre uma inculcação ideológica do capital nas subjetividades dos estudantes oriundos da classe trabalhadora. A famosa frase “não dê o peixe, ensine a pescar” é, nesse sentido, inculcada na classe trabalhadora com o objetivo de que ela não canalize sua revolta ao Estado e ao sistema do capital, mas que passe a culpar a si mesma pelas desigualdades promovidas em prol do sistema de acumulação capitalista.

Nesse sentido, ao atuar no campo ideológico, o sistema do capital reproduz as condições de exploração da classe trabalhadora. O eixo de empreendedorismo que deve estar presente em todas as áreas do conhecimento implica não em disciplinas de educação financeira, cuja importância seria fundamental, mas em promover concepções e ideias voltadas ao autoemprego e às capacidades de não passar fome, não morrer na rua e não entrar para o mundo do crime. Além disso, ser empreendedor de si mesmo significa ser seu próprio patrão, pois em um sistema mundializado, a figura do chefe torna-se uma abstração. Nesse sentido, prossegue a autora:

A educação ensina a vivermos para os desígnios do capital como se fossem os nossos, mesmo sem patrão, sem vínculo empregatício, sem metas estipuladas externamente. Os fios invisíveis que nos ligam à exploração funcionam 24/7, sem a intermitência dos contratos. E assim, somos governados. Transformar toda ação em trabalho ou simulacro de trabalho é o que dá à empresa a capacidade de operar com amplo domínio, pois maneja como ninguém esse campo de gerenciamento, que nasceu de suas entranhas (CATINI, 2020, p. 67).

Importa lembrar que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) foi aprovada no mesmo período que a Reforma Trabalhista, cuja importância está na retirada de direitos historicamente conquistados. Assim, as formas com que os currículos são organizados implicam no interesse em formar o estudante que futuramente ocupará postos de trabalho flexíveis e precarizados, de modo que sua adaptação ocorra predominantemente na escola.

A lógica do pensamento empresarial para a educação está fortemente baseada na perspectiva de um projeto neoliberal a mesma que deve se adequar a lógica da competitividade, as novas determinações da acumulação flexível e, para tanto as matrizes curriculares e pedagógicas devem ser adequadas a essa demanda. Daí, vem o forte apelo para a qualificação profissional, a necessidade do espírito empreendedor, a necessidade de desenvolver habilidades e competências para a formação profissional no mercado cada vez mais competitivo (LIMA, 2019, p. 56).

A relação entre Educação e Trabalho está colocada à medida que as mudanças na organização do trabalho passam a influenciar o projeto educacional. Por isso, a aprovação da Reforma do Ensino Médio e, em seguida, a Reforma Trabalhista contemplam a dimensão da precarização do ensino e do trabalho: o que está em desenvolvimento é a flexibilização e precarização da vida.

Além desses aspectos, o termo empreendedorismo pode ser compreendido como a retomada da profissionalização do ensino, que nesse contexto assume características diferentes porque ela estabelece a cisão entre um ensino para o trabalho em oposição ao ensino superior. A lógica mercadológica passa a interferir em todas as modalidades de ensino sob diferentes correntes pedagógicas, portanto, não se trata mais de uma formação tecnicista voltada aos estudantes do ensino médio, mas de toda a estrutura de ensino que é adaptada à lógica de mercado. Nesse sentido,

A palavra “profissionalização” muda de sentido: não remete mais a uma especialização associada a um posto de trabalho, mas a “aptidões” e “socialização” dentro da empresa. [...] Essa profissionalização da educação como um todo está ligada a um duplo imperativo formulado pelas empresas nos anos 1980: de um lado, o conhecimento deve ser o centro da reorganização do trabalho, o que depende do aumento do nível escolar de todos os assalariados; de outro, espera-se uma maior eficiência e uma maior “flexibilidade” dos assalariados (LAVALL, 2019, p. 99).

Retomando a Resolução, sobre a parceria das instituições escolares com as organizações privadas, o artigo 13 define que essas parcerias podem ser realizadas desde que:

I - representem efetivas oportunidades para o aprofundamento e diversificação das aprendizagens consolidadas pelos estudantes na formação geral básica e nesses itinerários formativos, de acordo com a Proposta Pedagógica das escolas;

II - atendam às demandas e interesses dos alunos, explicitados em seus projetos de vida ou em outras atividades desenvolvidas pelas escolas com esse intuito;

§ 2º As parcerias devem ser firmadas mediante a elaboração de planos e projetos em consonância com a proposta pedagógica da escola que deseja firmar a parceria, com as instituições a saber:

I - estabelecimentos de ensino e cursos presenciais de ensino médio e de educação profissional de nível técnico, autorizados nos termos da Deliberação CEE 138/2016;

II - 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 97/2010;

III - 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 Deliberação CEE 138/2016 e incluam professores devidamente habilitados para o atendimento do Ensino Médio, nos termos das normas deste Conselho;

IV - empresas que produzem bens e serviços, respeitados os critérios definidos na Indicação CEE 198/2020 que orienta a presente Deliberação (SÃO PAULO, 2020j, p. 17).

Disso pode-se entender que as instituições escolares devem ofertar no mínimo dois itinerários formativos, desde que estejam em acordo com as possibilidades da Diretoria de Ensino. Contudo, caso não haja possibilidade de oferta, devido a não contratação de professores, espaço na escola ou outro problema, a solução deve ser a parceria da escola com alguma instituição privada. Esse artigo abre caminho para a privatização da educação pública uma vez que, como já citado nessa dissertação, não existe “publicização” ou “meia-privatização” (FREITAS, 2018).

No *capítulo III* é definida a proposta pedagógica curricular que deve ser guiada pelos seguintes princípios específicos:

I - **formação integral do estudante**, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - **projeto de vida** como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;

V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI - sustentabilidade ambiental;

VII - **diversificação da oferta** de forma a possibilitar **múltiplas** trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;

VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;

IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2020j, p. 17, grifos nossos).

Nesse artigo, chamam a atenção em especial os incisos I, II e VII referentes à formação integral, ao projeto de vida e à diversificação da oferta, respectivamente.

Com a finalidade de uma educação integral, estes princípios devem nortear a construção da proposta pedagógica das escolas. Contudo, a formação integral refere-se à educação que relaciona os ensinamentos teórico e prático rompendo a histórica cisão entre formação intelectual e manual. Sobre essa cisão, Saviani apresenta que:

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

A análise desta Resolução e dos demais documentos, aliados ao estudo dos projetos educacionais do PSDB para o estado de São Paulo demonstram o interesse em criar reformas educacionais que atendam às determinações internacionais. Nesse sentido, é contraditório pensar que uma educação que atenda ao capital possa ao mesmo tempo promover a educação integral para a classe trabalhadora.

Ainda de acordo com Saviani, é importante considerar que:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 159).

Por fim, a diversificação do currículo decorre da transformação do sistema capitalista, que neste momento histórico assume a flexibilização do trabalho, como fundamento de seu funcionamento. Diversificar o currículo de múltiplas maneiras resulta no esvaziamento do conhecimento porque retira conteúdos de todas as áreas do conhecimento e enfatiza os aspectos voltados às competências e habilidades socioemocionais.

A centralidade do Projeto de Vida pode ser compreendida pela necessidade de formar a subjetividade dos adolescentes que irão compor ou já compõe postos de trabalho. De acordo

com Ramos, isso ocorre como forma de construir identidades organizadas sobre as premissas da nacionalidade, ideologia política e classe social. Além disso, pode-se considerar que:

As transformações atuais, no entanto, esgaçaram as bases das identidades tradicionais, sejam as profissionais, sejam as culturais, pelo desaparecimento das ocupações, pelas mudanças nas categorias profissionais, pela necessidade de atualização permanente e mesmo pela reconversão profissional. Do ponto de vista cultural, a visão chamada pós-moderna denuncia, por um lado, a perda da capacidade socializadora daquelas categorias e, por outro lado, reclama a revalorização da subjetividade que teria sido sufocada pelo projeto da modernidade. Nesse contexto, a construção das identidades passa a se associar mais a estratégias individuais que se desenvolvem em resposta a determinados desafios do que às relações sociais coletivas que compartilham projetos em comum. Ao invés disto, os indivíduos incorporam fragmentos dispersos da realidade, reconstruindo para si o projeto pessoal (RAMOS, 2006, p. 247).

O Projeto de Vida trata da formação da subjetividade dos estudantes de modo a individualizá-los, preparando o caminho da competição para o mercado de trabalho.

E o *Capítulo IV* define a forma de oferta do ensino médio e sua respectiva carga horária. Este ponto é fundamental para entender como a reforma paulista está em vias de precarizar ainda mais a educação pública, pois, além de estabelecer a “flexibilização” na forma da oferta, ela também indica o caráter exclusivamente técnico que pode assumir o ensino médio de período noturno e a Educação de Jovens e Adultos.

Começando pela questão da nova articulação curricular, o artigo 21, no parágrafo primeiro, fixa:

§ 1º O ensino médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e atendidas as aprendizagens essenciais definidas no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020j, p. 17).

Com isso, o ensino médio não precisa mais ser cursado em disciplinas anuais, mas em novas modalidades e formatos mais flexíveis.

Em relação à carga horária também ocorre alteração:

Quadro 10: Nova carga horária do ensino médio

Ensino médio diurno (duração mínima de três anos)			
	Carga horária total	Carga horária anual	Dias letivos
Início da implementação em 2021	2.400 horas	800 horas anuais	200 dias letivos
Até o início do ano letivo de 2022	3.000 horas	1400 horas	200 dias letivos
Ensino médio noturno (pode ser cursado em mais de três anos)			
Até 2021	2.400 horas	800 horas anuais	200 dias letivos
A partir de 2022	3.000 horas		200 dias letivos

Fonte: Informações coletadas da Resolução CEE. Elaboração própria.

Para o ensino médio diurno, até o início do período letivo de 2022 deve ocorrer o aumento progressivo para 3.000 horas mínimas totais, mas, como a carga horária anual deve aumentar progressivamente para 1.400 horas, o aumento total no ensino médio deve ser 4.200 horas. O aumento total previsto para o ensino diurno é o mesmo indicado para o ensino médio noturno, que a partir de 2022 deve atingir 3.000 horas totais. Tendo em vista que a jornada diária no período diurno é inferior ao noturno, a Resolução CEE estabelece que para esse período seja possibilitada a oferta em mais de três anos.

O ensino médio noturno passa a ser uma questão chave para se analisar como o aprofundamento da dualidade está sendo colocada no estado paulista, pois além de igualar a carga horária com o período diurno e estabelecer que pode ser cursado em mais de três anos, este artigo estabelece que: “Respeitada a opção dos estudantes, o ensino médio noturno e a educação de jovens e adultos devem ser preferencialmente integrados à formação técnica e profissional” (SÃO PAULO, 2020j, p. 17).

O ensino médio noturno — que historicamente contempla os estudantes da classe trabalhadora e que precisam trabalhar durante o dia e estudar a noite — determina a cisão entre a formação intelectual e manual à medida que prioriza a formação técnica e profissional em detrimento dos demais itinerários formativos responsáveis pelas áreas do conhecimento, afastando a possibilidade de uma formação propedêutica e que, no futuro, possibilite a inserção destes estudantes ao ensino superior.

Enquanto a Resolução CEE, de 8 de agosto de 2020, fixa as normas relativas ao Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, visando a implementação da Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 85, de 19 de novembro de 2020, estabelece as diretrizes da organização curricular e da carga horária. Este documento revogou as Resoluções citadas no Currículo Paulista 2020, deste modo, a carga horária e matriz curricular citadas no tópico 2.3.1 sofrem alteração para os alunos que ingressaram no primeiro ano do ensino médio em 2021, mas para os alunos do segundo e terceiro anos, a grade curricular permaneceu a mesma da citada no tópico 2.3.1.

Desta forma, para aqueles que ingressaram até 2020 o currículo continua sendo ofertado pela Base Nacional Comum Curricular (Formação Geral) combinada à Parte Diversificada (Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação).

Mas para os ingressantes em 2021, a matriz curricular passa a ser ofertada de acordo com o período cursado. No primeiro ano do ensino médio diurno a organização curricular está organizada da seguinte maneira:

Quadro 11: Grade curricular ensino médio diurno

ENSINO MÉDIO DIURNO*								
Aulas de 45 minutos x 40 semanas								
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais**	Total Horas Anuais**	
			1ª	2ª	3ª			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	-	-	200	150	
		LÍNGUA INGLESA	2	-	-	80	60	
		ARTE	2	-	-	80	60	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	-	-	80	60	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	-	-	200	150	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	-	-	80	60	
		FÍSICA	2	-	-	80	60	
		BIOLOGIA	2	-	-	80	60	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	-	-	80	60	
		GEOGRAFIA	2	-	-	80	60	
		FILOSOFIA	2	-	-	80	60	
		SOCIOLOGIA	2	-	-	80	60	
	TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	-	-	1200	
	ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	-	-	80	60	
ELETIVAS		2	-	-	80	60		
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	-	-	40	30		
TOTAL DE ITINERÁRIO FORMATIVO		5	-	-				
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			35	-	-			
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS**			1400	-	-	1400		

Fonte: 1Resolução SE 85, 19-11-2020 (SÃO PAULO, 2020k)

No primeiro ano do ensino médio, mais da metade das aulas anuais são dedicadas à Língua Portuguesa e à Matemática, sendo que todas as demais áreas do conhecimento devem ser cursadas em duas aulas semanais. Não obstante, nos Itinerários Formativos não estão explicitadas as áreas do conhecimento e formação técnica, apenas os componentes curriculares do Inova Educação.

Já no período noturno:

Quadro 12: Grade curricular ensino médio noturno

ENSINO MÉDIO NOTURNO*								
Aulas de 45 minutos x 40 semanas								
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS		
		1º	2º	3º				
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	-	-	480	360	
		LÍNGUA INGLESA	2	-	-	240	180	
		ARTE	2	-	-	240	180	
		EDUCAÇÃO FÍSICA*	2	-	-	240	180	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	-	-	480	360	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	-	-	240	180
			FÍSICA	2	-	-	240	180
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	-	-	240	180	
		HISTÓRIA	2	-	-	240	180	
		GEOGRAFIA	2	-	-	200	150	
		FILOSOFIA	1	-	-	200	150	
		SOCIOLOGIA	2	-	-	200	150	
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS		27	-	-				
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS		1080	-	-	3240			
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS		810	-	-		2430		

Fonte: 2Resolução SE 85, de 19-11-2020. (SÃO PAULO, 2020k)

Para o ensino médio noturno a situação é agravada ao identificar que a disciplina de Filosofia deve ser ofertada apenas um dia na semana, e não há parte diversificada.

Quadro 13: Grade curricular ensino médio PEI

ENSINO MÉDIO NOTURNO*								
aulas de 45 minutos x 40 semanas								
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais**	Total Horas Anuais**		
		1º	2º	3º				
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	-	-	200	150	
		LÍNGUA INGLESA	2	-	-	80	60	
		ARTE	2	-	-	80	60	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	-	-	80	60	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	-	-	200	150	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	-	-	80	60
			FÍSICA	2	-	-	80	60
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	BIOLOGIA	2	-	-	80	60	
		HISTÓRIA	2	-	-	80	60	
		GEOGRAFIA	2	-	-	80	60	
		FILOSOFIA	2	-	-	80	60	
		SOCIOLOGIA	2	-	-	80	60	
TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		30	-	-	1200	900		
ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	-	-	80	60		
	ELETIVAS	2	-	-	80	60		
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	-	-	40	30		
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	4	-	-	160	120		
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	3	-	-	120	90		
	FÍSICA APLICADA	1	-	-	40	30		
TOTAL DE ITINERÁRIO FORMATIVO		13	-	-				
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS		43	-	-				
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS**		1720	-	-	1720			
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS**		1360	-	-		1360		

Fonte: 3Resolução SE 85, de 19-11-2020. (SÃO PAULO)

Mesmo no ensino médio de período integral está colocada a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras áreas. A diferença pode ser percebida nos Itinerários Formativos com o incremento de três componentes: Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Física Aplicada.

Diante de todas as transformações promovidas pelo projeto educacional, são notáveis aquelas desencadeadas pela nova organização do trabalho que transita de um ofício rígido e específico — do fordismo — para funções cada vez mais flexíveis, autônomas, dinâmicas e multitarefas, típicas do toyotismo. Além disso, o neoliberalismo propaga novas relações econômicas e sociais em torno da flexibilidade e do dinamismo dos sujeitos sociais e das relações que passam a se estabelecer.

Se no taylorismo-fordismo, a redução do conhecimento do trabalhador ocorria de maneira hierarquizada com a divisão social do trabalho manual — executado pelo proletariado — e intelectual — realizado pela gerência científica —, na nova forma de organização do trabalho toyotista essa separação continuará, mas não será explícita. O encantamento com a prática de trabalho ocorre por meio da intensificação da exploração sob a ideologia neoliberal que transforma o operário em empreendedor, colaborador ou gestor de si mesmo.

Ao analisar a influência de grupos conservadores e empresariais na educação e dos impactos deste ensino que está se esboçando, é necessário não se esquecer das categorias centrais que auxiliam na compreensão deste processo histórico: dualidade e desigualdade educacionais.

A relação entre Educação e Trabalho está no fato de que o currículo possui o objetivo de formar as classes sociais para desempenhar determinadas funções na sociedade de acordo com a posição social que pertence. Dessa forma, a transformação está presente não apenas no currículo, mas na forma como o trabalho é executado, centrado na dimensão multitarefa e dinâmica.

Essas mudanças não alteram a relação opressiva exercida por uma classe sobre a outra e a flexibilização do sistema de trabalho, assim como a flexibilização que atinge a educação com a nova organização curricular, porém implicam no acirramento da disputa de classes e pode ser em detrimento disto que se faz tão importante a promoção de conteúdos socioemocionais e psicossociais para preparar e adequar a classe trabalhadora às condições de trabalho e sobrevivência degradantes.

Contudo, é importante considerar que as relações no sistema do capital são contraditórias e o processo educacional não ocorre apenas no espaço escolar.

No âmbito do trabalho flexível, Antunes e Pinto identificam que:

A maior novidade entre as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu, contudo, nos aspectos informais ou comportamentais. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a

aprender”. Maior “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que sob a forma “voluntária” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95-96).

O currículo rígido estruturado por disciplinas que promovam uma formação específica cedeu à flexibilização curricular ao exigir um novo tipo de trabalhador adaptável, criativo e autônomo. Nesse sentido, a autonomia do trabalhador recai sobre um sistema de ensino que desempenhe capacidades socioemocionais e psicossociais. Ou seja, a flexibilização do trabalho implica na autonomia do estudante — que deve ser aprendida na prática escolar por meio de uma organização curricular voltada ao projeto de vida — e desenvolvimento de capacidades cognitivas, socioemocionais e psicossociais.

Uma educação autônoma não deveria conter um ponto de inflexão se fosse considerada de acordo com uma formação integral que contemplasse a unificação entre teoria e a prática. De acordo com Frigotto:

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

No entanto, no Brasil, devido ao histórico processo de subordinação e dependência a que foi submetido, todo o sistema educacional é voltado ao esvaziamento da capacidade de compreensão crítica dos estudantes por meio de um currículo amplo que pode ser ofertado de múltiplas maneiras, mas esvaziado de conteúdo porque reduz a formação geral à Língua Portuguesa e à Matemática com possibilidade de oferta em outras áreas do conhecimento, mas sem estabelecer uma relação entre todos os conteúdos.

Kuenzer (2017) demonstra que o debate sobre a flexibilização do currículo faz parte do processo da aprendizagem flexível ao promover a defesa de uma organização curricular maleável à realidade do estudante. A matriz curricular será voltada à prática utilitarista, uma vez que a formação do ensino médio atenderá as áreas do conhecimento que tenham uma necessidade momentânea, desconsiderando a formação geral que não atingiria uma finalidade específica. De acordo com a autora:

É esse pragmatismo que fundamenta a escolha de apenas uma área no ensino médio, de modo a atender às trajetórias de vida e aos projetos de futuro; o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil. Reduz-se a formação

integral proposta pelas DCNEM/2012 ao pragmatismo utilitarista (KUENZER, 2017, p. 346).

O currículo flexível promete ser ofertado respeitando a construção individual de acordo com o projeto de vida dos estudantes, mas ao negar os outros conteúdos, o novo ensino vai contra a formação integral e promove uma educação rasa e fragmentada.

Nesse sentido, a formação integral do estudante, citada tanto na Lei nº 13.415/2017 quanto nas Resoluções paulistas demonstram seu sentido contraditório. O que importa na nova organização do trabalho não é a qualificação do ensino, mas a adaptabilidade e empregabilidade do estudante: a capacidade de que a classe trabalhadora possa manter a própria existência por meio de serviços autônomos e precários, retirando do Estado a responsabilidade com a questão social¹⁸.

Além disso, os sistemas de ensino têm desenvolvido a “inclusão excludente” ao implementar estratégias que elevam as taxas educacionais e reduzem a evasão escolar por meio da

[...] inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas no capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2004, p. 14-15).

Desta maneira, a educação pública tende a promover a inclusão escolar, contudo, promove a exclusão dos estudantes no mercado de trabalho à medida que forma de maneira dual e desigual aqueles que devem desempenhar trabalhos cada vez mais precarizantes.

O debate em torno das práticas e metodologias pedagógicas foram aprofundados nos últimos anos tendo como justificativa o desenvolvimento da microeletrônica que transformou as tecnologias de informação e comunicação.

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei n. 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores de aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (KUENZER, 2017, p. 337).

¹⁸De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no segundo trimestre de 2019 a taxa de desemprego atingiu 12,3% da população e 24 milhões de pessoas trabalham como autônomas (ABDALA, 2019). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-06/trabalhadores-autonomos-somam-24-milhoes-no-pais-diz-ibge>. Acesso em 13 de maio de 2020.

A educação contempla um projeto ideológico de perpetuação do poder da classe dominante, assim é inquestionável que ao ter sido aprovada no ano seguinte ao golpe deflagrado contra Dilma, a Lei nº 13.415/2017 teve como grandes representantes os setores privados que também foram favoráveis às reformas trabalhista e previdenciária.

Ainda que no estado de São Paulo os estudantes tenham a aparente liberdade de cursar todas as áreas do conhecimento com os componentes curriculares definidos pela formação geral básica, esse ensino promoverá a dualidade e desigualdade educacionais à medida que enfatiza o ensino de Língua Portuguesa e Matemática e reduz a quantidade de aulas semanais dos outros componentes curriculares.

Duarte atenta para as justificativas de que possibilitar a escolha dos estudantes pelo currículo que atenda às suas necessidades pode resultar no empobrecimento da formação, pois

Em termos do currículo escolar, esse tipo de perspectiva sobre a questão das necessidades fundamenta a ideia de que somente são conteúdos significativos para os alunos aqueles que estejam diretamente ligados às demandas da prática cotidiana. O resultado são currículos empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos. Em boa medida é esse tipo de visão que está por detrás das surradas críticas à escola e aos conteúdos escolares, que são acusados de distanciamento em relação à vida. Evidentemente a escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências (DUARTE, 2018, p. 141).

A opção por uma área do conhecimento ou ensino técnico deveria ser realizada na parte diversificada em que o estudante escolheria qual itinerário seguir: aprofundamento dos conhecimentos ou formação técnica. Porém, os itinerários por áreas do conhecimento não foram apresentados na matriz curricular. O que é divulgado como escolha, na realidade se concretiza como rigidez, uma vez que os estudantes terão que seguir a formação da matriz curricular sem poder optar qual percurso gostariam de dar ênfase. É bom retomar que os componentes curriculares que mais sofreram com a redução na carga horária foram Geografia, Sociologia e Filosofia. Além disso, a parte diversificada com os componentes do Inova Educação devem ser obrigatoriamente cursadas.

Dessa forma, os programas educacionais elaborados pelo governo de São Paulo justificam a melhoria e eficácia do sistema de ensino-aprendizagem por meio da flexibilização curricular que promoverá maior autonomia e liberdade de escolha dos estudantes de acordo

com o percurso a seguir: a formação técnica para o mercado de trabalho ou a formação geral que dê acesso ao ensino superior. Segundo Frigotto:

[...] o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país (2007, p. 1139).

A oposição colocada pelo governo paulista entre a formação geral ou a profissional demonstra o aprofundamento do dualismo educacional ao educar a classe trabalhadora com um currículo simples para desempenhar um ofício precário no mercado de trabalho sem uma formação integral.

No caso do estado de São Paulo, observa-se que o currículo do ensino médio será ofertado com todas as áreas do conhecimento — com redução de ciências humanas e naturais — e os componentes curriculares ofertados pelo Inova Educação possibilitam a discussão de temas socioeconômicos, raciais e de diversidade a serem elaborados pelos professores e apoiados pelo coordenador pedagógico e direção escolar.

Neste sentido, não há censura direta por parte do estado em relação a temas que seriam considerados “polêmicos” para os ultraconservadores, sendo que os professores que realizaram a formação pela Escola de Formação dos Profissionais de Educação “Paulo Renato Costa Souza” possuem relativa liberdade na criação da oficina que será ofertada, tendo como premissa o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Um exemplo pode ser percebido a partir do componente Eletivas em que os professores criam oficinas com diferentes temas a serem discutidos com os alunos; o Projeto de Vida também pode ser um meio de orientar os estudantes em relação às escolhas e decisões. Neste sentido, a escola tem de ser analisada a partir de suas contradições. Segundo Ramos e Frigotto:

Sabemos que a escola passa por uma transição que tem a ver com a crise mais generalizada nos planos econômico, político e cultural. As gerações que estão no ensino médio hoje vivem em uma sociedade em mudança, em transformação, uma sociedade em crise e em risco. O ritmo da escola, a própria tradição da escola moderna, não permite a incorporação de mudanças imediatamente e não deveríamos esperar que o fizesse, pois, um dos sentidos da criação da escola é constituí-la como espaço de socialização do jovem na tradição de uma sociedade. Tradição no sentido da cultura que a sociedade construiu até o momento e que lhe dá coesão e, ao mesmo tempo, possibilita o conflito. É assim que a sociedade se sustenta; é preciso conhecer, incorporar a própria tradição para se questioná-la e transformá-la. Então, de fato, a escola não muda com a mesma dinâmica que os contextos sociais e culturais, porque esse confronto entre a tradição e a mudança, o velho e o novo, é formativo. Ao mesmo tempo, a classe dominante, historicamente, subordinou a escola à economia, tornando o economicismo a ideologia hegemônica que tenta explicar e organizar suas funções.

Mas é no plano de contradições que esta instituição se mostra, simultaneamente, reprodutora e resistente; por isto é também espaço de disputa (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 42).

Mesmo que projetos autoritários sejam implementados e que o novo ensino acirre a dualidade educacional é importante considerar que o espaço escolar é composto por profissionais que também podem promover a disputa ideológica pelo conteúdo a ser ministrado e pelos debates fomentados em sala de aula. Além de que os próprios estudantes podem se organizar e realizar manifestações com suas próprias reivindicações, como no caso da luta dos secundaristas¹⁹.

Apesar da possibilidade existente na oferta dos componentes curriculares do Inova Educação, a formação promovida pela Secretaria de Educação de São Paulo possui como objetivo melhorar o desempenho dos estudantes na realização dos testes estaduais e nacionais cujo êxito ocorrerá se a ênfase dada em Linguagens e Matemática for maior em relação às demais áreas. Soma-se a isso a hierarquização decorrente do Novotec que será ofertado de múltiplas formas promovendo a exclusão escolar entre os próprios estudantes do ensino público paulista.

Além disso, o governador João Doria vem demonstrando o avanço do conservadorismo na educação pública paulista com a adesão das escolas cívico-militares e com a criação de projeto-piloto que prevê a inserção de policiais da reserva dentro das escolas estaduais de São Paulo, visando conter a violência dos estudantes. De tal modo,

O projeto prevê vigilância por câmeras, detectores de metais, um regimento único para disciplinar medidas de segurança, contratação de 57 psicólogos e 28 assistentes sociais para as diretorias regionais apoiarem as escolas em mediação de conflito e habilidades sócio-emocionais, além dos policiais. *O programa também prevê medidas disciplinares para alunos envolvidos em violência e vandalismo* (FREITAS, 2019b, s/p, grifos do autor).

Deste modo, o que está em disputa é a manutenção do sistema capitalista, de modo que reduzir a formação escolar em nome do investimento do mercado e do controle conservador deve resultar na perpetuação da relação de subordinação do Brasil ao capital internacional.

¹⁹O movimento dos secundaristas em São Paulo ganhou notoriedade em 2016 quando estudantes da rede pública realizaram ocupações nas escolas contra o fechamento das salas de aula imposta pelo Governo de Geraldo Alckmin (PSDB). Piolli, Pereira e Mesko (2016) identificam que naquele momento “[...] Para além da contestação à proposta de reorganização que afetaria os direitos dos estudantes, a mobilização emergiu como oportunidade para que ocorresse a ampliação da pauta para uma contestação mais profunda da situação da escola quanto a sua organização e das relações de hierarquia e poder nela estabelecidas” (2016, p. 34).

Compreende-se que tanto a Reforma do Ensino Médio aprovada pelo ex-presidente Michel Temer, quanto as transformações realizadas pelo governador João Dória no estado de São Paulo inserem-se neste quadro analítico: a redução do Brasil à condição de subordinação ao imperialismo e ao sistema do capital. O resultado disso na educação escolar será uma formação voltada à profissionalização e ao desenvolvimento de subjetividades flexíveis promovendo a dualidade e desigualdade educacionais e o acirramento da disputa ideológica.

O desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos estudantes passa a se dar em detrimento da redução dos conteúdos escolares e com a ênfase em um currículo pautado nas competências e habilidades socioemocionais voltadas à formação de estudantes adaptados a constante dinâmica do mundo capitalista e à capacidade de lidar com situações difíceis como o desemprego, a precarização do trabalho e ausência de direitos trabalhistas.

3. O LABORATÓRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA: INOVA EDUCAÇÃO E NOVOTEC

O fato de não estar confortável, quer melhorar. Eu tenho uma preocupação grande, com membros da minha família, por terem muito conforto e facilidades. Nesse caso, a vontade de fazer e criar algo maior, talvez não seja tão grande. Não acho uma desvantagem a pessoa no Brasil querer fazer algo. O desconforto gera muita oportunidade (FOLHA DE S. PAULO, 2021).²⁰

No segundo capítulo, foi demonstrado que o Currículo Paulista deve ofertar a parte destinada à Formação Geral com os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular. Neste capítulo é apresentado como os Programas Inova Educação e Novotec — responsáveis pelos Itinerários Formativos da Parte Diversificada — estão sendo o laboratório neoliberal ao passo que implementam o currículo voltado ao desenvolvimento socioemocional e profissional dos estudantes, cujo objetivo pode ser a adaptação da classe trabalhadora às novas determinações do sistema de acumulação flexível.

3.1 O Programa Inova Educação

O Programa Inova Educação funciona em duas frentes: implementa os componentes curriculares de formação socioemocional e altera a carga horária geral do ensino médio. Foi elaborado em parceria da Secretaria de Educação de SP com o Instituto Ayrton Senna tendo o objetivo de criar um currículo mais atrativo aos estudantes, voltado aos interesses e desejos, para reduzir as taxas de evasão escolar e melhorar o convívio escolar (SÃO PAULO, 2019d, p. 23). Segundo a Secretaria da Educação:

As inovações curriculares consistem na inserção dos componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas na matriz curricular. Para isso, o tempo de aula será aumentado de 5h para 5h15min por turno e o número de aulas diárias de 6 para 7, com alteração da duração das aulas de 50 para 45 minutos. Serão cinco novos tempos por semana, sendo dois para Projeto de Vida, dois para Eletivas e um para Tecnologia (SÃO PAULO, 2019d, p. 23).

O Instituto Ayrton Senna vem atuando na educação pública por meio das parcerias realizadas com as Secretarias da Educação estaduais, como no Rio de Janeiro²¹, por exemplo.

²⁰ Fala de Jorge Paulo Lemann, segundo homem mais rico do Brasil e presidente da Fundação Lemann.

²¹ Além de São Paulo, o Instituto realizou parceria com o Estado do Rio de Janeiro no desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados às competências e habilidades socioemocionais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

De acordo com o próprio Instituto, a ideia é promover uma educação integral voltada ao ensino fundamental e médio e para isso trabalha em cooperação com as redes de ensino estaduais elaborando programas e “[...] soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala” (INSTITUTO AYRTON SENNA. 2020a, s/p).

Além de criar três novos componentes curriculares, o Inova Educação aumentou a quantidade de aulas por dia letivo com a promoção de cinco novos tempos por semana: dois tempos para Projeto de Vida e Eletivas e um tempo para Tecnologia e Inovação (SÃO PAULO, 2020d). Como parte do Programa, as disciplinas passaram de 50 minutos a hora/aula para 45 minutos e aumentaram uma disciplina totalizando sete. Assim, o ensino médio diurno deve ter 35 aulas semanais, com sete aulas diárias de 45 minutos, totalizando 1.400 horas anuais. O ensino médio noturno, por sua vez, deve ter 27 aulas semanais, com cinco aulas diárias de 45 minutos, totalizando 1.080 horas anuais. O ensino médio de três turnos deve ofertar 24 aulas semanais de 50 minutos, totalizando 960 horas anuais (SÃO PAULO, 2019a).

A Secretaria da Educação de São Paulo justifica a criação dos novos componentes curriculares — Tecnologia e Inovação, Eletivas e Projeto de Vida — defendendo o alinhamento das habilidades cognitivas e socioemocionais e o “[...] desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes [...]” (SÃO PAULO, 2019d, p. 23). Com isso, pretende reduzir a evasão escolar e fortalecer o vínculo entre a comunidade melhorando o clima nas escolas a fim de promover uma educação integral que contemple os estudantes.

O Inova Educação deve ser ofertado de modo a articular o Currículo Paulista aos três componentes curriculares. O Projeto de Vida é central para pensar a nova organização curricular, pois é ele que encaminhará os estudantes para a área do conhecimento de maior interesse — ou ao ensino profissional — e também na escolha das Eletivas. O sistema de avaliação dos componentes deste programa não tem impacto em relação ao currículo, pois a avaliação numérica é substituída pela observação do “engajamento” dos estudantes que pode ser total, satisfatório ou parcial por meio de atividades que promovam a “[...] autoavaliação, avaliação por pares, uso de rubricas, criação de portfólios, observação etc.” (SÃO PAULO, 2020g, p. 07).

É necessário indicar uma ressalva em relação aos componentes curriculares do Inova Educação, pois não se nega que seja relevante escutar os estudantes e identificar seus desejos e anseios para o momento em que saírem da escola, além de que a construção deste plano para a

vida pode também apontar novos caminhos, que sozinhos e sem o auxílio da equipe escolar, os estudantes não conheceriam²².

Em escrito publicado em 1913, Krupskaya (2017) ressalta o projeto que deveria ser dedicado à formação da classe trabalhadora. Segundo a autora, as exigências para a escola da classe trabalhadora deveriam ser as seguintes:

[...] a escola deve propiciar às crianças o *desenvolvimento físico* mais amplo e multilateral (requisito obrigatório para isso é o fornecimento de alimentação saudável e roupas para as crianças); *do trabalho* (na base do qual está a participação das crianças no trabalho produtivo, desde idade precoce, em ligação com ampla educação politécnica, com início no jardim de infância, durando até a escola superior); *mental*, que prepara as crianças para o trabalho intelectual independente; *social* (que visa o desenvolvimento das predisposições sociais, hábitos para o trabalho coletivo, hábitos de auto-organização e assim por diante) (KRUPSKAYA, 2017, p. 33, grifos nossos).

É inegável que os componentes podem promover impacto na comunidade escolar e na vida objetiva e subjetiva dos estudantes, e é neste ponto que a ressalva sobre os benefícios do programa se encerram, pois como foi apresentado até o momento, o interesse do governo de São Paulo com os novos programas educacionais voltam-se à demanda do sistema capitalista para a contenção da ordem social, formação para o sistema produtivo e adequação a uma vida cada vez mais precarizante, e não com a educação da classe trabalhadora por meio de um viés crítico e emancipador.

A questão social, por exemplo, foi um aspecto identificado por Motta e Frigotto na análise da velocidade em que a Reforma do Ensino Médio foi aprovada. De acordo com os autores:

Compreendemos “questão social”, na perspectiva da teoria social crítica, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder. A teoria social crítica contrapõe a concepção conservadora de que a “questão social” e suas expressões – pobreza, desigualdade social, desemprego, etc. – são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental, e que, com isso, poderiam ser corrigidos, também, por ações individuais ou coletivas ou amenizadas por meio de políticas públicas focadas na camada mais “vulnerável” da população (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 363).

Dessa forma, pode-se considerar que a formação das capacidades cognitivas, socioemocionais e psicossociais, aliadas a um currículo fragmentado e à formação técnica voltada ao trabalho simples, podem ser utilizadas como mecanismos de controle à ordem tendo

²²As tutorias promovidas pelo Projeto de Vida funcionam para ajudar os estudantes na construção de algo que queiram alcançar, seja um emprego ou o acesso à universidade. As Eletivas trabalham temas de interesse dos estudantes e podem ter diversos temas como, por exemplo, redução de danos, horta comunitária, teatro, etc.

como objetivo promover uma inculcação ideológica nos estudantes que serão levados a pensar que o desemprego e a piora nas condições de existência sejam devido às questões individuais e não como parte de um problema complexo resultado do sistema de acumulação do capital.

Considerar a classe trabalhadora como detentora de direitos no sistema do capital é contraditório pelo fato de que esta é a classe explorada para a obtenção da mais-valia e, sendo o Brasil um país periférico, com condições de trabalho precárias e desiguais, a situação da classe trabalhadora é destinada à manutenção deste sistema de acumulação. Nesse sentido, na história econômica e política do país, é possível identificar períodos em que a classe trabalhadora conquistou direitos, embora isso constitua a exceção da história brasileira e não a regra.

Exemplo disso é o que ocorre a partir do golpe de 2016 com a Reforma Trabalhista, cortes na educação e avanço da extrema-direita que visam reestabelecer o domínio da classe dominante brasileira. Contudo, o contexto em que este processo está inserido deve ser analisado por um âmbito global. Medeiros Filho analisa o golpe desencadeado no Brasil a partir da concepção de reorganização do imperialismo mundial. Segundo o autor, o que se desenvolve no Brasil pode ser conceituado como “guerra híbrida”, conceito utilizado por Frank Hoffman.

Em um primeiro momento, a guerra híbrida pode ser responsável pela destituição de um governo sem a utilização de armas e força militar podendo culminar na guerra armada — um exemplo é o que aconteceu na Primavera Árabe. O autor identifica a inserção do Brasil neste processo cujo início pode ser marcado pelo ano de 2013:

Começou com um golpe judicial-parlamentar-midiático, que levou à implantação de um governo estreitamente ligado aos interesses tanto do imperialismo, quanto de amplos setores da burguesia brasileira. Para atender a esses interesses, em dois anos foram feitas “reformas” que implicam entre outras consequências, redução de salários, retomada das privatizações, desmonte da política para o petróleo e entre a corporações de grandes parcelas do orçamento público em áreas como educação e saúde (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 23).

Diante disso, pode-se compreender que a atual conjuntura esboça o aprofundamento do ensino dual e a construção de uma educação elaborada por grupos empresariais e conservadores, pois está inserida no contexto de crise do capital — cuja saída foi esboçada pela adesão ao toyotismo e ao sistema de acumulação flexível — e à submissão do Brasil ao imperialismo estadunidense.

Sobre a adequação da classe trabalhadora às novas formas de trabalho, é importante considerar que:

As políticas neoliberais e o complexo midiático-cultural que sustenta a hegemonia neoliberal instituiu um poderoso mecanismo de produção da consciência e de construção de um novo consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital centradas no toyotismo, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos. As novas habilidades cognitivas e comportamentais possuem significação contraditória. Por um lado, expressam a exigência orgânica da produção de mercadorias, com suas novas qualificações adequadas à lógica do toyotismo, com suas novas exigências de subsunção real do trabalho ao capital. Por outro lado, expressam habilidades humanas exigidas pela nova base técnica de produção do sistema orgânico do capital, buscando serem compatíveis com um novo sistema de máquinas complexas, produto do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social. Deste modo, além de pertencer (e ser posto) como pertencendo à nova dinâmica de exploração da força de trabalho, as novas qualificações do trabalho são exigências pressupostas de um processo civilizatório da produção social (ALVES, 2007, p. 250).

Por isso a relação colocada entre a alteração do currículo e a adesão às novas formas de trabalho: porque no toyotismo, além de desempenhar funções não rígidas, é fundamental que o trabalhador tenha a inculcação da ideologia neoliberal no desempenho de seu ofício. Ao tratar o trabalhador como “colaborador”, ele deixa de se entender como a parte que trabalha para o patrão em troca de um salário e começa a se perceber como seu próprio chefe. A pressão externa é, em menor medida, transposta para a interna: é o próprio trabalhador que começa a se cobrar pela produção.

A empregabilidade e o empreendedorismo que advogam “seja seu próprio chefe” passam a ser cobradas não apenas no trabalho, mas já na escola ao fazer parte da matriz curricular. Criando projetos de empreendedorismo e apresentando aos colegas, identificando formas de se tornar um empreendedor, buscando meios de conseguir ascensão social sem que entre para o crime e também sem acessar o ensino superior são formas em que a educação pública está sendo utilizada para promover a ideologia neoliberal camuflada pelo discurso do ensino flexível.

A concepção de empregabilidade emerge no conjunto destas novas competências e habilidades ocultando “[...] a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social” (ALVES, 2007, p. 250).

O processo de privatização da educação e da flexibilização curricular não atinge apenas o Brasil ou países periféricos (um exemplo é o que tem ocorrido nos Estados Unidos por meio dos *vouchers* e sistemas de avaliação²³), no entanto, é fundamental identificar que este processo está ocorrendo na periferia do sistema de forma a precarizar a vida da classe trabalhadora tanto na retirada de seus direitos quanto na precarização das condições objetivas e subjetivas de vida.

²³ Sobre a privatização nas escolas estadunidenses ver Freitas (2018).

Esta é, sobretudo, uma necessidade do toyotismo à medida que precisa de trabalhadores engajados e que “vistam a camisa da empresa” resultando na intensificação da exploração sob a ideologia neoliberal do “colaborador” que não é mais controlado pelo patrão, mas por si mesmo.

Os princípios norteadores da Reforma do Ensino Médio e de sua implementação em São Paulo, como o desenvolvimento da formação socioemocional e a construção de um ensino para a vida, retomam o projeto pedagógico de instituições internacionais aos países periféricos desde a década de 1990. Como foi demonstrado no capítulo anterior, sob a organização toyotista e o sistema de acumulação flexível, a educação será pensada com a premissa de formar um estudante flexível e adaptado ao mercado de trabalho que se desenvolva a partir da nova base tecnológica apoiada na microeletrônica e nos novos meios de comunicação.

Essa adaptação não ocorre apenas no processo que ensina os estudantes em como executar seu ofício, por meio da formação técnica e profissional, mas em como conviver e se relacionar com outras pessoas em sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho é fundamental para envolver o estudante no futuro sistema produtivo em que será inserido.

Segundo Marx e Engels, “A produção das ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (2007, p. 93). Dessa forma, o modo de produção implica também na reprodução da vida social, pois

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 94)

Assim, os sujeitos estabelecem relações sociais e políticas a partir da posição que ocupam no modo de produção. A consciência e a reprodução da vida social se dão na mediação entre a relação com a atividade material que exercem, ou seja, seu trabalho. O desenvolvimento de competências para a autonomia dos estudantes volta-se ao exercício de funções que a classe trabalhadora desempenhará com um trabalho simples, multitarefa e dinâmico, ao mesmo tempo em que pretende que essa classe seja capaz de resolver problemas, adaptar-se às instabilidades do sistema produtivo e adquirir a capacidade de empreender.

Tornar o estudante um empreendedor não significa promover um ensino financeiro voltado às questões cotidianas, mas transformar a educação em um aparato de manutenção do

capital ao passo que inculca concepções meritocráticas que culpam e individualizam o sujeito. Isso é notado na citação que abre este capítulo, quando Jorge Paulo Lemann diz que: “O desconforto gera muita oportunidade” (FOLHA DE S. PAULO, 2021) — e ele o faz no momento em que o Brasil vivenciava a “segunda onda” da Covid com mais de 200.000 mortos — refere-se ao fato de que, no atual contexto de crise do capital, é necessário formar pessoas que sejam capazes de resolver problemas (desemprego, trabalhos precários, fome, problemas de saúde, etc.) sem que para isso recorram ao crime e o mais importante: sem que reivindiquem direitos ao Estado. Portanto, a solução é simples: em caso de falta de emprego formal, recorra ao trabalho informal.

Como parte deste projeto, tanto as resoluções paulistas quanto as legislações nacionais contemplam a concepção de que o currículo flexível é fundamental para que os estudantes possam cursá-lo de acordo com as orientações de seu projeto de vida, pois para os que querem seguir cursos acadêmicos é possível optar por algum Itinerário Formativo de seu interesse e para quem quiser entrar para o mercado de trabalho será dada a possibilidade de cursar a formação técnica e profissional. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) determina no artigo 35-A que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos e socioemocionais (BRASIL, 2017, p. 2).

Diante do contexto de acirramento do sistema capitalista que atinge o Brasil com o golpe de 2016, retirando Dilma da Presidência, e dá início ao aprofundamento das políticas neoliberais, na educação o ataque inicial volta-se às políticas destinadas ao ensino médio. Como resultado, o novo ensino paulista se organiza para atender a legislação nacional e a une ao projeto neoliberal previsto ao ensino dos países em desenvolvimento, que vigorou no estado desde a década de 1990, tendo à frente o governador Mário Covas. Um exemplo disso é o referencial teórico do Inova Educação que está respaldado pelos Quatro Pilares para a Educação da UNESCO, o Desenvolvimento Socioemocional, o Protagonismo dos estudantes e a Pedagogia da Presença. Tendo três eixos fundamentais: a formação acadêmica para a excelência, a formação para a vida e o desenvolvimento intencional de comportamentos socioemocionais (SÃO PAULO, 2020e).

Os Quatro Pilares da Educação foram desenvolvidos no relatório “Educação um tesouro a descobrir” organizado por Jacques Delors para a Comissão Internacional da Educação da UNESCO e exprime a concepção da educação do século XXI que deveria ter como base:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (DELORS, 1996). Como foi demonstrado no primeiro capítulo, o Relatório Delors foi bastante utilizado na década de 1990 e serviu de base para a criação de propostas pedagógicas voltadas às concepções neoliberais.

O Relatório Delors é importante para análise, pois além de estar presente nas políticas educacionais desde a última década do século XX, ele demonstra a ideia de que a sociedade do novo século precisa promover uma educação voltada à construção da cidadania ativa por meio do respeito à pluralidade e à diversidade. Considerando as transformações tecnológicas que estavam se desenvolvendo nos anos 1990 — como a microeletrônica, por exemplo —, Delors afirma que:

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao autoemprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico (DELORS, 1996, p. 83).

O documento considera que o desenvolvimento de novas tecnologias implicaria em um ensino permanente voltado à contínua formação educacional para a constante demanda do mercado de trabalho cada vez mais instável e, devido a isso, a necessidade de que os estudantes criem mecanismos para a inserção em empregos formais ou informais através do autoemprego.

O exército industrial de reserva é condição necessária para a manutenção e o desenvolvimento do capital. A educação empreendedora que prepara o estudante para o autoemprego estipula a necessidade de que o trabalhador encontre alguma forma de sobreviver em caso de desemprego. De acordo com Alves,

É verdade que o complexo de reestruturação produtiva e o toyotismo impõem um novo perfil de qualificação no mundo do trabalho, legitimando, deste modo, a transformação educacional que ocorre no mundo capitalista. Só que, ao mesmo tempo, a mundialização do sistema de produção de mercadorias integra indivíduos numa vida produtiva. É um limite estrutural intrínseco à nova forma de acumulação capitalista. Mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos (ALVES, 2007, p. 253).

É significativo que a construção do projeto de vida auxilie os estudantes a lidar com as dinâmicas e desafios futuros. Sob essa lógica, a educação básica deve prover uma formação para o desenvolvimento humano a partir de competências e conhecimentos para a vida de modo

a engajar os estudantes para as dinâmicas do mundo do trabalho e da reprodução da vida social visando preparar aqueles que não serão incluídos no mercado de trabalho.

Inserido nesse contexto, a educação paulista estabelece seu projeto pedagógico pautado em competências e habilidades definidas pela BNCC preparando os estudantes para o mundo do trabalho que tende a ficar mais desigual e precarizado. A matriz curricular que reduz a oferta das áreas do conhecimento e reforça a formação socioemocional pode diminuir as chances de acesso destes estudantes ao ensino superior (público e privado) e encaminha para a formação técnica e profissional aligeirada. De acordo com o Plano Estratégico,

As mudanças têm como objetivo trazer mais sentido para a escola e engajar os estudantes, promovendo a aprendizagem de todos por meio de uma educação integral que trabalhe as competências para o século XXI. A proposta é garantir que o estudante se desenvolva plenamente, tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais. Os dois grupos de habilidades combinados têm impacto na aprendizagem, na empregabilidade futura dos jovens, na redução das taxas de abandono e evasão e no clima escolar (SÃO PAULO, 2019d, p. 23).

Apesar de não ter sido criado com a finalidade de formar os estudantes para o ensino técnico e profissional, o Inova Educação não é um programa que desvincula os estudantes do mercado de trabalho. Dessa forma, é iminente a preocupação de formar o futuro trabalhador que seja capaz de elaborar seu projeto de vida satisfazendo as necessidades que surjam após a escola para quando forem inseridos no mercado de trabalho. Formar para a vida, para a empregabilidade ou para o autoemprego, como citam o Relatório Delors e o Plano Estratégico, demonstra o interesse em comum do sistema capitalista na formação e intensificação da exploração da força de trabalho visando exclusivamente a acumulação do capital.

Ramos mostra que a construção do projeto de vida dos estudantes tem como objetivo torná-los adaptados para quando forem confrontados no mercado de trabalho. Por conseguinte,

Este confronto não mais inclui, necessariamente, a possibilidade de conseguir emprego e desenhar uma carreira, mas outras tantas possibilidades de sobrevivência e realização, tais como o autoemprego e o emprego temporário. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o novo *saber-ser*, adequado às circunstâncias da empregabilidade (RAMOS, 2006, p. 249).

Os processos educativos, portanto, passam a ter a responsabilidade de auxiliar o estudante a construir um consenso sobre as adversidades que encontrarão no mundo do trabalho. Trata-se de uma formação que desenvolva a capacidade de manter-se constantemente empregado e que atue nas esferas socioemocionais e psicossociais e ensine a como viver nessa

sociedade cada vez mais competitiva e desigual. Por detrás do discurso sobre autonomia, flexibilidade e empreendedorismo a educação que ensina o estudante a adaptar-se ao sistema capitalista incorre na alienação, precarização e opressão da classe trabalhadora que será encaminhada a situações de insegurança, precariedade, incerteza e violência cotidiana.

Cada um dos três componentes curriculares do Inova assumem a importância de promover o engajamento nos estudantes de maneira articulada ao Currículo Paulista. O primeiro, Projeto de Vida, já vigorava nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI), desde 2012, e foi implementado nas escolas de período regular como parte do Inova Educação em 2020. De acordo com as Diretrizes Curriculares:

Com o objetivo de possibilitar um desenvolvimento intencional e orientado, as atividades de Projeto de Vida são cuidadosamente formuladas e estruturadas para atender as três dimensões, que se interligam: a dimensão pessoal, a cidadã e a profissional, incluída nelas a dimensão da criança/adolescente/jovem/adulto como estudante (SÃO PAULO, 2020e, p. 12-13).

Este componente deve orientar a demanda individual de cada estudante que escolhe um professor para ser seu tutor. As tutorias acontecem periodicamente e auxiliam os estudantes a construir um plano que o oriente para alcançar aquilo que deseja, tal como a inserção em um curso superior, um emprego ou uma viagem. Este componente é central na nova organização do ensino médio por unificar o Currículo Paulista, o Inova Educação e o Novotec, pois orienta o estudante pelas opções dos Itinerários Formativos que deve cursar para alcançar o objetivo estabelecido pelo Projeto de Vida.

De acordo com a Resolução CEE, de 3 de agosto de 2020, o Projeto de Vida, que está presente no Inova Educação e no Currículo Paulista, está definido como um princípio específico, sendo que:

O Projeto de Vida deve ter como função orientar os alunos em seu processo educativo, contribuindo para que se reconheçam em suas identidades, singularidades e potencialidades, constituindo-se em instrumento fundamental para a formação integral (SÃO PAULO, 2020j, p. 17).

É este componente que deve orientar os estudantes na trajetória que optarem por seguir: acadêmica ou para o trabalho, enfatizando aspectos comportamentais e socioemocionais que teoricamente podem constituir a formação integral, mas que na verdade esboçam o caminho para a formação técnica e profissional de baixa qualidade.

O segundo componente curricular denominado Eletivas foi criado para a realização de oficinas orientadas pelos professores a partir da demanda dos estudantes, podendo ser relativo

às preocupações, aos sonhos e aos desejos que foram abordados durante o Acolhimento²⁴. Após a criação das ementas das oficinas, estas devem ser levadas à Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e discutidas com professores, diretor e coordenador.

Os objetivos das Eletivas são: promover a autonomia e protagonismo; elaborar o currículo optando pela formação acadêmica ou técnica e profissional; e desenvolver conteúdos e habilidades que constem nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista. Ao final do processo (que deve durar um semestre), os estudantes devem elaborar o evento Culminância para demonstrar a capacidade em unir teoria e prática apresentando em formas de peças de teatro, dança ou música os conteúdos desenvolvidos durante o período (SÃO PAULO, 2020f).

O terceiro componente, Tecnologia e Inovação, deve atender a competência geral número cinco da BNCC que estipula um currículo voltado à compreensão, utilização e criação das tecnologias de modo a promover crítica e reflexão no uso das diferentes ferramentas de informação e comunicação digitais (BRASIL, 2018). O Inova adequou este componente para desenvolver a capacidade de compreensão e reflexão dos estudantes em relação às transformações tecnológicas, como mídias digitais e novas formas de se comunicar.

[...] o objetivo do componente Tecnologia e Inovação é compreender como articular as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, Letramento digital e Pensamento Computacional para ampliar perspectivas de ensino e aprendizagem relacionando a tecnologia e inovação aos demais componentes curriculares e ainda auxiliar os estudantes em como interferir de maneira ética e criativa na sociedade em que vive (SÃO PAULO, 2020g, p. 01).

Apesar de indicar que este componente tem como objetivo colocar os estudantes em contato com tecnologias digitais aprimorando seu conhecimento, criatividade e comunicação, na prática não é isso o que ocorre. A implementação do Inova Educação ocorreu sem que houvesse o financiamento nas estruturas escolares, compra de materiais e equipamentos de informática e adequação das salas de aula.

O que indica o caráter desigual na oferta desse componente pode ser melhor compreendido com a análise do Caderno do Professor — em sua versão preliminar disponível no site do Inova — ao demonstrar que os eixos Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), Letramento Digital e Pensamento Computacional devem articular objetos do conhecimento como Rede de Conexão, Mundo Digital, Árvore de Tecnologia e

²⁴O Acolhimento é uma ação pedagógica inserida no Inova Educação e ocorre no início do período letivo. Tem como intuito despertar o sentimento de pertencimento dos estudantes e promover o debate sobre o Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2020h).

Narrativa Digital às habilidades socioemocionais: saber reconhecer, compreender e gerenciar emoções; compreender e saber identificar recursos disponíveis; e estabelecer e gerenciar relações sociais (SÃO PAULO, 2020i).

Em um exemplo de atividade da Rede de Conexão, o estudante deve construir

[...] um varal de expectativas para o componente Tecnologia e Inovação, utilizando o modelo no anexo com símbolo de WiFi. O aluno deverá reproduzir o modelo em uma folha de sulfite, escrever a sua expectativa no verso, e pendurar no varal (SÃO PAULO, 2020i, p. 08).

Em outra atividade referente à *Árvore da Tecnologia*, é indicado que o professor

Organize a turma em grupos e converse sobre os três eixos do componente de tecnologia e inovação, retomando as ideias principais apresentadas na introdução deste caderno.

Em seguida, apresente como cada parte da árvore deve ser identificada.

- Caule – Componente Curricular: Tecnologia e Inovação;
- Galhos – Eixos do componente curricular: Tecnologias digitais de informação e comunicação, Letramento Digital e Pensamento Computacional;
- Copa: objetos do conhecimento, as tecnologias digitais ou não;
- Raízes: demais componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Arte, etc., que apoiam a construção do novo componente. Podem ser feitas com barbante ou outro material (SÃO PAULO, 2020i, p. 13).

Estes exemplos demonstram que as atividades em sala de aula não necessitam de computador ou acesso à internet, o que justificaria a ausência de financiamento para a promoção do componente, uma vez que toda a formação dos estudantes será realizada por meio de dinâmicas e debates voltados à compreensão de emoções, tal como demonstrado nos exemplos de atividades a serem realizadas acima.

Duarte demonstra que o neoliberalismo carrega consigo a defesa das teorias pós-modernas que se caracterizam pelo “[...] anúncio da existência de uma crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão” (DUARTE, 2001, p. 77). A formação curricular paulista volta-se à construção de subjetividades e individualidades inseridas nesse processo de esvaziamento promovido pelas correntes pós-modernas e, diante disso,

A conclusão evidente é a de que o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças calcadas em metanarrativas do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para problemas localizados, numa fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações. No campo da educação também é reproduzida essa falsa opção entre um cinismo imobilista e um ativismo pragmático e imediatista (DUARTE, 2001, p. 80).

A formação de Tecnologia e Inovação que será realizada sem o acesso ao sistema de informática das escolas assemelha-se às orientações que serão desenvolvidas pelo Projeto de Vida e as Eletivas ao promover dinâmicas e debates entre os estudantes visando melhorar as formas de interação social. Diante disso, pode-se compreender que os componentes curriculares do Inova Educação sistematizam o desenvolvimento de competências socioemocionais, que de acordo com o Instituto Ayrton Senna:

(...) são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b, s/p).

Diante de tudo que foi exposto, compreende-se que o ensino médio paulista está em vias de reduzir todas as áreas do conhecimento em detrimento de um currículo que esteja voltado às questões individuais e subjetivas. Toda a matriz curricular é substituída por tempos de aula destinados às dinâmicas de autoajuda, promovendo a alienação dos estudantes dentro da própria escola.

Ao analisar os programas implementados pela Secretaria da Educação de São Paulo, Piolli e Sala (2019) identificam o desenvolvimento de orientação ideológica por meio da adaptação do ensino às condições instáveis que os estudantes estarão expostos ao longo da vida e, segundo os autores:

O que se coloca é a formação desigual das habilidades necessárias para o processo de trabalho cada vez mais precário e a inculcação de uma estrutura de valores para tentar fazer da precariedade um simples desafio. Nesse quadro, diante da degradação das habilidades necessárias para o processo de trabalho, a ideologia ganha maior preponderância. Enfim, trata-se de uma reforma que quer fazer da precariedade da educação uma preparação para a precariedade do trabalho e da vida (PIOLLI; SALA, 2019, p. 195-196).

No primeiro capítulo foi retomado o estudo da dualidade educacional para refletir como o sistema capitalista utiliza a educação como uma instituição que auxilia a perpetuação das históricas desigualdades sociais vividas pela classe trabalhadora. Num primeiro momento, a dualidade se coloca na cisão explícita entre ensino propedêutico ou técnico e profissional

visando atender às dinâmicas de trabalho típicas do taylorismo-fordismo. Posteriormente, a dualidade é retomada, mas desta vez para adequar a classe trabalhadora ao trabalho toyotista que, mesmo mantendo algumas continuidades com o fordismo, inova ao atacar as subjetividades por meio da ideologia neoliberal. Esse processo decorre do fato de que “A classe burguesa, na organização escolar, se baseia em seus interesses, partindo da necessidade de assegurar a sua dominação de classe, e não o bem do indivíduo e o bem da sociedade” (KRUPSKAYA, 2017, p. 78).

Cada um dos três componentes curriculares — Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e Eletivas —, aliados a oferta dos cursos profissionalizantes do Novotec, demonstram diferentes formas de promover a educação sob o mesmo interesse: formar a subjetividade flexível dos estudantes preparando para condições de trabalho precarizantes, além de criar a concepção meritocrática de que sob qualquer dificuldade basta ter criatividade e engajamento para empreender e encontrar as soluções para os próprios problemas.

Duarte afirma que a concepção “aprender a aprender” não é inédita ao Relatório Delors e identifica a relação entre esses princípios e as correntes construtivistas. Segundo o autor, os pilares da educação definidos pelo Relatório da UNESCO precisam ser analisados a partir de seu contexto político e econômico e, nesse sentido,

A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica, já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza. Marx utilizou a expressão “esvaziamento completo” para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (DUARTE, 2001, p. 54-55).

Trata-se de uma educação cada vez mais individualista pautada na autogestão, engajamento, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo²⁵ com o objetivo de formar estudantes para a nova sociedade do século XXI, quando, na realidade, o que se mostra é a desobrigação do Estado na oferta da educação pública de qualidade ao promover políticas

²⁵ De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020), essas são as macrocompetências que devem articular as competências: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico.

pedagógicas que responsabilizam os estudantes por problemas causados pelo sistema de acumulação do capital.

O projeto paulista de redução da formação geral em detrimento da profissional será concluído com a execução do Novotec, responsável pela oferta do Itinerário Formativo de formação técnica e profissional.

3.2 NOVOTEC: a implementação da formação técnica e profissional

Enquanto o Inova Educação atende aos componentes curriculares voltados ao desenvolvimento socioemocional, o Novotec adequa o currículo referente à formação técnica e profissional por meio de quatro modalidades: Integrada, Móvel, Expresso e Virtual.

O Novotec é uma parte do EDUCA SP, que foi apresentado no Plano Estratégico de João Dória, e estabelece três eixos centrais: “i) a integração com as aspirações dos jovens; ii) a integração com a educação profissional, por meio do Novotec; iii) a integração com o ensino superior” (SÃO PAULO, 2019d, p. 24).

Dos três, o único eixo que possui um programa próprio para sua efetivação é o de educação profissional, que começou a ser implementado em 2019 por meio do Novotec, cujos objetivos são implementar e expandir a oferta deste ensino aos estudantes do estado de São Paulo de acordo com as necessidades do setor produtivo de cada região (SÃO PAULO, 2019c, p. 01).

Tendo como parâmetro a flexibilização curricular respaldada pela Lei nº 13.415/2017, a opção pela formação técnica e profissional é contrária ao aprofundamento dos estudos por alguma área do conhecimento, e surge como uma forma de autonomia dos estudantes à medida que aparentemente optam por criar a matriz curricular mais adequada aos seus anseios: inserção no mercado de trabalho em oposição ao acesso para o ensino superior.

De uma maneira geral, a criação de uma formação técnica e profissional desvinculada do ensino médio propedêutico e realizada de forma precária, aprofunda o dualismo educacional presente em momentos anteriores da história brasileira. No sistema de acumulação flexível ocorre a redução de direitos trabalhistas e a educação volta-se à preparação para a capacidade de ser inserido no mercado de trabalho por meio do desenvolvimento da empregabilidade — diferente da formação específica que predominou com o taylorismo-fordismo.

Enquanto a qualificação relaciona-se ao conhecimento de um saber específico, a empregabilidade diz respeito à flexibilização do conhecimento, dos direitos trabalhistas e das

próprias condições em que o trabalho é realizado. A intensificação deste sistema e do neoliberalismo promove o desmanche dos sindicatos e a retiradas dos direitos trabalhistas. O trabalhador enquanto indivíduo é que deve ser responsável por aprender as competências que serão exigidas no mercado de trabalho e, de acordo com Frigotto:

Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser o patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser *empreendedor* (FRIGOTTO, 2015, p. 221).

Contudo, a dualidade educacional que foi característica central nas legislações educacionais do século XX assume uma forma ainda mais intensificada neste início de século XXI, porque, além de cindir entre as duas formações, ela promove o acirramento no interior da formação técnica e profissional.

O projeto do estado de São Paulo para a educação pública apresenta de forma inicial como isso está se desenvolvendo, pois o Novotec é o principal programa de oferta de um Itinerário Formativo e foi dividido em quatro modalidades com diferentes certificações, carga horária, forma de oferta e vínculo institucional. No quadro abaixo são apresentadas as principais características de cada modalidade:

Quadro 14: Formas de oferta do NOVOTEC

Novotec				
Modalidade	Vínculo	Certificação	Oferta	Carga Horária
Novotec Integrado*	Centro Paula Souza	Habilitação Técnico profissional	Presencial (Ensino técnico integrado ao ensino médio.	3.000 horas/aula
Novotec Expresso*	Escolas estaduais, ETEC's e FATEC's	Intensivo de qualificação profissional	Presencial e semi presencial	Curta duração: 120 horas durante um semestre
Novotec Virtual	VUNESP	Intensivo de qualificação profissional	Ensino a distância	400 horas durante dois semestres
Novotec Móvel	Secretaria da Educação	Intensivo de qualificação profissional	Carretas e vãs.	160 a 200 horas.

*O curso será realizado em salas ociosas no contraturno do ensino médio regular.

Fonte: São Paulo (2019g). Elaboração própria.

O Novotec Integrado é a única modalidade que certifica como técnico profissional, realizado de maneira presencial pelo Centro Paula Souza e articulado com o ensino médio geral. Os demais cursos certificam apenas com qualificação profissional, demonstrando que a

formação técnica representa não apenas a retomada do ensino dual, mas seu aprofundamento à medida que hierarquiza o ensino dentro da própria rede pública. Um dos resultados disso é o de que:

[...] os estudantes poderão cumprir o itinerário de formação técnica e profissional fazendo vários pequenos cursos de qualificação profissional que não busquem promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços”, como os cursos técnicos, mas que objetivem apenas “propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho” em cursos curtos de qualificação profissional (PIOLLI; SALA, 2020, p. 79).

As diferenças entre os cursos oferecidos em cada modalidade, também, podem ser melhor entendidas no quadro a seguir:

Quadro 15: Cursos ofertados pelo NOVOTEC

Modalidade	Cursos Ofertados
Novotec Integrado	Técnico em Administração
	Técnico em Contabilidade
	Técnico de Desenvolvimento de Sistemas
	Técnico em Guia de Turismo
	Técnico em Informática para Internet
	Técnico em Logística
	Técnico em Marketing
	Técnico em Recursos Humanos
	Técnico em Serviços Jurídicos
Novotec Expresso	Ajudante de Logística
	Auxiliar de Vendas
	Computação em Nuvem
	Comunicação e Projeto de Vida para o Mercado de Trabalho
	Criação de Sites e Plataformas Digitais
	Desenho no AutoCAD
	Design de Moda
	Design de Plataformas Digitais e Experiência do Usuário
	Edição de Vídeo para Youtube
	Excel Aplicado à Área Administrativa
	Gestão de Pequenos Negócios
	Introdução a Banco de Dados
	Introdução ao Desenvolvimento em Java
	Jogos Digitais
	Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais
	Montagem e Manutenção de Microcomputadores
	Programação Básica para Android
	Programação de Sistemas Embarcados (Arduíno)
	Rotinas de Recursos Humanos
	Segurança Cibernética Fundamental
Técnicas de Atendimento	
Novotec Virtual	Banco de Dados
	Desenvolvedor Mobile
	Desenvolvimento Web
	Espanhol Básico
	Finanças na Empresa
	Gestão Administrativa
	Lógica de Programação
	Planejamento Empresarial
Novotec Móvel	Aplicação em Acionamento Industrial
	Comandos Hidráulicos e Pneumáticos
	Instrumentação Básica
	Panificação
	Soldagem

Fonte: São Paulo (Estado) 2019f. Elaboração própria.

Com esse quadro nota-se a diferença da qualidade entre os cursos ofertados, pois o estudante que optar pela modalidade Integrada sairá do ensino médio com o diploma de técnico em qualquer um dos cursos listados. O problema central está colocado nas demais modalidades porque, além de apenas certificar com “qualificação”, os cursos são voltados à baixa formação

a ser desempenhada em ofícios simples e precarizados, como pode ser visto, por exemplo, no caso do Novotec Expresso, com Auxiliar de Vendas e Técnico em Atendimento. Nesse sentido,

Apesar de não explicitar quais são as “necessidades atuais” de mão de obra qualificada, a sua associação com os cursos rápidos deixa bastante claro que se trata de uma qualificação aligeirada. Embora o mercado de trabalho também solicite uma força de trabalho qualificada, ele demanda, em volumes crescentes, uma força de trabalho embrutecida e adestrada apenas para o trabalho mais simples. É essa qualificação desigual da força de trabalho que o governo paulista quer fornecer em massa (PIOLLI, SALA, 2019, p. 185).

Em novembro de 2011, a Resolução 87 da SEDUC, estabeleceu que deve ocorrer a ampliação de 50% das matrículas e 50% da expansão do segmento público. Além disso, não necessariamente a formação técnica ocorrerá na mesma escola do ensino médio porque:

A unidade escolar que ofertar o itinerário de formação técnica e profissional oferecerá em suas dependências curso de ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, estruturados em uma única e indivisível matriz curricular constituída por componentes curriculares da Formação Geral Básica e por componentes da Formação Técnica e Profissional de Nível Médio no Itinerário Formativo.

[...]

§ 2º O curso a ser desenvolvido em parceria com o Centro Paula Souza – CPS implicará, obrigatoriamente, na efetivação de duas matrículas distintas, efetuadas pelo próprio aluno ou por seu responsável legal, sendo uma na escola de Ensino Médio regular e outra na instituição parceira de Educação Profissional de Nível Técnico (SÃO PAULO, 2020, p. 1-2).

Em relação à estratificação da formação técnica que separa a certificação por habilitação ou qualificação, a Resolução CEE, de 03 de agosto de 2020, estabeleceu que:

No itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertadas tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas.

§1º A habilitação profissional técnica de nível médio deve atender e se organizar por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT organizado pelo MEC e, quanto se tratar de profissões regulamentadas, deve considerar e contemplar as atribuições previstas na legislação específica referente ao exercício profissional.

[...]

§4º Podem ser concedidos certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que o itinerário seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, segundo os interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local (SÃO PAULO, 2020j, p. 17).

Desta forma, além de cindir entre a habilitação e qualificação, os cursos destinados a esta não precisam constar no CNCT. Consequentemente, tal como demonstrado por Piolli e Sala (2019), o baixo número de vagas destinadas ao Novotec Integrado (única modalidade que certifica técnico profissional) e a ênfase dada aos cursos curtos de baixa qualificação podem

promover a hierarquização nos sistemas de ensino da educação pública, “[...] contribuindo para uma formação desigual da força de trabalho para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado” (PIOLLI; SALA, 2019, p. 183).

Trata-se, portanto, do aprofundamento da dualidade educacional porque os cursos do Novotec são ofertados de acordo com a demanda de cada região do estado paulista, fora o fato de que a desigualdade atinge não apenas quem optar por esse itinerário, mas quem escolher a modalidade de qualificação profissional em detrimento da versão integrada. A desigualdade na oferta destes cursos é mascarada sob a ideia de que os estudantes tem liberdade na elaboração do próprio currículo, concepção esta que foi divulgada inclusive pela Reforma do Ensino Médio.

Laval (2019) considera que o neoliberalismo busca solucionar os problemas com soluções de uma “simplicidade bíblica” não demonstrando os impactos na vida da classe trabalhadora. No caso da educação,

[...] como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional (LAVAL, 2019, p. 109).

Diante disso, o que está em desenvolvimento são a consolidação e intensificação da hierarquização entre o próprio ensino público, por meio da separação entre o Itinerário Formativo de formação técnica e profissional e seu acirramento à medida que hierarquiza até mesmo os estudantes que optarem pela formação técnica.

Trata-se de uma verdadeira dualidade dentro da dualidade. Da separação entre a formação geral para o prosseguimento dos estudos e a formação para o trabalho, se sobrepõe a distinção hierárquica entre a habilitação técnica de nível médio, com cursos de cerca de 1.000 horas, e as qualificações profissionais, com 200 horas de formação (SALA; PIOLLI, 2020, s/p).

O itinerário técnico e profissional foi adequado ao estado de São Paulo que, além de separar essa formação do ensino médio geral, não prevê nenhum tipo de auxílio aos estudantes, como alimentação ou locomoção de uma escola a outra. Além dos que serão realizados presencialmente em vãs ou virtualmente pela plataforma de ensino a distância, o que pode resultar a maior parceria entre o estado e entidades privadas. Dessa forma, fica sob total

responsabilidade do estudante o dinheiro que eventualmente será gasto para o transporte, alimentação e material. Disso fica explícito que existe a oferta, principalmente aos cursos que não são integrados, mas não há políticas de acesso e permanência desses estudantes ao curso desejado.

No contexto do Novotec com diferentes modalidades de ensino que vão desde cursos concomitantes ao ensino médio até aqueles ofertados em vans e carretas, a educação aprofunda ainda mais a desigualdade entre os estudantes, uma vez que a trajetória de um estudante que realizou a modalidade Integrado será bem distinta daquela que o fez na Móvel, sem considerar a diferença entre quem optou pelo ensino técnico e quem realizou a formação com o aprofundamento de alguma área do conhecimento.

O trecho abaixo se refere à reportagem realizada pela revista *Exame* na ocasião do seminário organizado pela Fundação JP Morgan Chase, o Conselho das Américas (COA) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

[...] o ensino no Brasil é excessivamente conteudista, isto é, centrado na transmissão de informações teóricas sobre temas como história, biologia e geografia. “Há pouca conexão com a prática do mercado de trabalho, o que desestimula a continuidade dos estudos” [...] (GASPARINI, 2017, s/p).

Essa fala é de Luiz Eduardo Leão, gerente de tecnologias do SENAI, e explicita a necessidade de que a educação se adeque a um novo currículo menos conteudista e mais voltado para o desenvolvimento de capacidades socioemocionais, comportamentais e de relacionamento interpessoal para diminuir as altas taxas de desemprego, que poderia ser solucionado se os estudantes se dedicassem mais aos cursos técnicos que formem para trabalhos manuais do que ao ingresso em cursos de graduação voltados ao trabalho intelectual e especializado.

A ideologia do empresariado neoliberal, apoiada na concepção da competição individual, é marca registrada do novo currículo do estado de São Paulo ao promover uma formação que ressalta o desenvolvimento de competências e habilidades com a finalidade de que os estudantes possam se adaptar à dinâmica capitalista e, dessa forma, se mantenham sempre empregados.

Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua

“liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferência do Estado (e dos sindicatos). Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018, p. 24).

O discurso que responsabiliza o trabalhador pela capacidade de se manter empregado não implica na preocupação com o seu desemprego e na conseqüente miséria que será exposto, mas na ideia de que se o indivíduo não conseguir trabalhar irá desenvolver meios para obter uma renda, não entrará para o crime e não será um problema para o Estado.

Num contexto de desregulamentação estatal e retirada do financiamento público na Educação, o tipo de ensino ofertado não terá a preocupação de formar o estudante integralmente. O currículo do ensino médio geral e na modalidade profissional será ofertado de maneira rasa e fragmentada. No estado de São Paulo,

[...] o governo optou por cursos de baixos custos, já que não demandam grandes laboratórios e equipamentos, e alta taxa de inculcação ideológica, já que diretamente ligados à gestão e negócios capitalistas. É claro não se trata de formar verdadeiros gestores do capital. Trata-se, antes, de convencer a juventude que a precariedade das suas próprias vidas faz parte da racionalidade do modo de produção capitalista (PIOLLI; SALA, 2019, p. 188).

O governo de São Paulo promoveu as alterações do ensino médio atendendo às legislações federais, ao mesmo tempo em que responde aos interesses da classe dominante de formar a classe trabalhadora para o novo tipo de ofício que exige cada vez mais um profissional do século XXI capaz de submeter aos diferentes tipos e condições de trabalho. Dessa forma, por meio dos cursos realizados pelo Novotec, o currículo profissional conquistado por estes estudantes possibilita a inserção em postos de trabalho que demandem uma qualificação básica e maleável para trabalhos precários e flexíveis.

Frigotto (2015), ao retomar a obra *A produtividade da escola improdutiva*, analisa as principais transformações no mundo do capital desde a publicação de seu livro em 1984. Naquele momento, a sociedade brasileira transitava de uma organização rígida para a flexível e começava a estruturar as novas relações de trabalho que seriam organizadas pela dinâmica neoliberal.

O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que

interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

O autor analisa que foi possível identificar que a teoria do capital humano — predominante durante a ditadura civil-militar — foi radicalizada e que no atual contexto as novas tecnologias dão ao capital financeiro e produtivo maiores condições de flexibilizar as leis, de modo a aumentar seu lucro com a consequente superexploração da classe trabalhadora.

O sistema capitalista prescinde de um trabalhador que seja formado por cursos técnicos que desenvolvam o saber-fazer e que, ao sair da escola, o estudante esteja adequado ao mercado de trabalho com cursos que comprovem sua “empregabilidade”. Essa concepção atinge diretamente a área da Educação, pois os sistemas de ensino passam a desenvolver seus currículos a partir das noções de competências e habilidades que formem os estudantes para o mercado de trabalho do século XXI. No entanto, o ensino voltado a um sujeito multitarefado não será igualmente ofertado a todos os estudantes pois

Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda (KUENZER, 2017, p. 341-342).

As quatro modalidades criadas pelo Novotec compõem a nova organização curricular com a promoção de cursos profissionais de curta duração atrelados à formação geral básica, mas que não serão igualmente oferecidos a todos os estudantes. As subjetividades flexíveis são responsáveis pela adesão destes jovens às dinâmicas que estarão submetidos ao fim do ensino médio de acordo com a classe social que pertencem, de modo que não são todos os estudantes que estarão empregados assim que concluírem a escola, e nem são todos que realizarão cursos técnicos, muito menos os que serão inseridos em curso superior.

Acreditamos que o itinerário da formação técnica profissional tem centralidade nessa reforma curricular o que deve reforçar o sistema de dualidades, a fragmentação e estratificação do ensino médio, aprofundando as desigualdades na oferta desse nível de ensino. Desse modo, a formação aligeirada, a educação à distância, a privatização, o estreitamento e profissionalização do currículo constituem-se como elementos estruturantes dessa reforma (SALA; PIOLLI, 2020, s/p).

Ainda que o Educa SP aponte a importância da formação acadêmica e para a vida, pode-se considerar a ênfase dada na projeção deste estudante para o mundo do trabalho que tende a

ser cada vez mais precarizada. Se antes a concepção de ensino era a de que com uma formação técnica e profissional o sujeito teria a certeza de conseguir um emprego, o novo contexto diminui essa segurança colocando sob responsabilidade individual o conseqüente desemprego.

Com a crise do capitalismo que passa a sustentar o toyotismo como organização do trabalho hegemônica, a promessa do pleno emprego não é cumprida e a educação torna-se flexível à medida que cria novas concepções pedagógicas com o intuito de moldar a classe trabalhadora para a nova realidade de incerteza, insegurança e responsabilização individual.

Nesse sentido, espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Para a população economicamente ativa essa mesma perspectiva processa-se por meio da educação continuada, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho (RAMOS, 2006, p. 245).

A Educação para o século XXI prevê um ensino que promova a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioemocionais que os preparem para as dinâmicas da vida, pois se durante o século XX o mercado de trabalho teve uma configuração de proteção e autorregulação coletivas, o atual contexto demonstra que o advento da flexibilização trouxe precarização, instabilidade e individualização do sistema produtivo e das condições trabalhistas.

O currículo conteudista e rígido inspirado na administração do tempo e do trabalho de Taylor não é mais adequado à constante instabilidade vivida pelos jovens. O novo milênio não será responsável por uma forma de trabalho rígida e específica, mas supostamente autônoma e flexível. Supostamente porque o neoliberalismo, ao aprofundar a ideia de esforço individual e do cidadão empreendedor, repercute a culpa do sujeito pelas próprias mazelas, quando na verdade é o próprio sistema capitalista que promove a constante e intensa precarização da vida da classe trabalhadora.

As análises demonstram que as transformações promovidas no ensino público a níveis nacional e estadual tendem a promover a ideologia meritocrática de que o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, provocando a responsabilização do sujeito e conseqüente desresponsabilização estatal. O neoliberalismo retoma o pensamento liberal pautado na construção da liberdade econômica e do livre-mercado, cujo objetivo é a conquista da propriedade privada por meio exclusivo da capacidade e mérito individuais. Segundo Freitas:

Esta concepção de sociedade tem conseqüências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria

democracia, ou seja, o livre-mercado gerador da “liberdade” social e pessoal, por outro (FREITAS, 2018, p. 19).

O ensino que culpa o indivíduo pelo desemprego e pela incapacidade de ser inserido no mercado de trabalho implica na intensificação da dualidade e desigualdade educacionais, pois a educação projetada para a classe trabalhadora enfatizará um ensino técnico voltado ao desempenho de funções simples, enquanto a rede de ensino privada continuará formando os estudantes para a inserção no ensino superior.

O novo ensino médio, ao determinar a formação de uma base geral combinada aos itinerários formativos, tem o objetivo de promover subjetividades flexíveis. Dessa forma, os estudantes que optarem pela formação técnica serão prejudicados, pois não completarão o currículo com as demais áreas do conhecimento. Esse é o projeto por detrás da flexibilização proposta pelo Currículo Paulista, Inova Educação e Educa SP.

Além disso, é fundamental não desconsiderar que a quase maioria das políticas apresentadas até aqui são apoiadas ou diretamente influenciadas por institutos e organizações que representam os interesses do capital brasileiro e internacional²⁶. O Programa Inova Educação, por exemplo, é uma parceria criada pelo governo de São Paulo com o Instituto Ayrton Senna; o NOVOTEC envolve a SEDUC, o Centro Paula Souza, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) e o Instituto Proa. Esse último é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que tem como principais parceiros a Fundação Lemann, J. P. Morgan e o Instituto CSH.

Dessa forma, este capítulo buscou demonstrar que a propagada educação para o século XXI resulta na desigualdade e dualidade educacional ao flexibilizar a organização curricular, impossibilitando que o ensino médio seja cursado por todas as áreas do conhecimento de maneira integral e ao separar a formação técnica e profissional das demais áreas do conhecimento.

Este é o caso, por exemplo, dos estudantes paulistas que ao optarem pela formação profissional ofertada pelo Novotec serão realocados em diferentes escolas com as mais variadas e precárias condições de formação (exemplo das carretas, Novotec Móvel, ou do ensino a distância com o Novotec Virtual).

²⁶ Em nível nacional é notável a influência, por exemplo, da bancada dos deputados que tiveram suas campanhas financiadas pela Fundação Lemann e que foram responsáveis pela aprovação do FUNDEB que, de acordo com Freitas, demonstrou a coexistência da “[...] defesa de mais recursos para a educação; a sua distribuição baseada em ‘evolução significativa’ de indicadores meritocráticos e o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada” (FREITAS, 2020, s/p).

Nota-se, portanto, como esse conjunto de fatores estão presentes no plano educacional do estado de São Paulo com um ensino voltado à construção do projeto de vida que deve guiar as escolhas dos estudantes nas escolas e no momento em que forem inseridos no mercado de trabalho.

Ainda que a Reforma do Ensino Médio e a educação paulista apresentem como justificativa a formação do estudante autônomo por meio de um currículo flexível, o impacto da formação ocorrerá com o aprofundamento da cisão entre o trabalho intelectual e manual e a consequente intensificação da dualidade no ensino.

Como demonstrado no capítulo anterior, o estado de São Paulo realizou parceria com diversos grupos empresariais que influenciaram a elaboração de seu Plano Estratégico para a educação. Nesse sentido, o Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec demonstram o interesse em formar estudantes aptos ao século XXI, desde que isso signifique desenvolver a capacidade de se adaptar às instabilidades do sistema capitalista. Os três projetos promovem a compreensão dos estudantes de que a responsabilidade sobre seu futuro está unicamente em suas mãos, dessa forma, a necessidade pela construção ideológica do mérito e esforço pessoal implicam na necessária ausência de uma formação crítica e reflexiva.

O modelo educacional que está sendo implementado em São Paulo atende a demanda do sistema capitalista pela adaptação e formação do novo trabalhador que será inserido no mercado de trabalho flexibilizado. A educação pública sofre o ataque com a perpetuação de seu ensino dual e desigual, contudo este processo foi acirrado por meio do fortalecimento de forças conservadoras e empresariais que promovem a concepção de que o Estado é corrupto e ineficaz. A partir disso, divulgam a mensagem de que sendo os governantes inaptos para administrar as instituições públicas, caberia aos grupos privados e religiosos essa tarefa.

O governo do estado de São Paulo — que foi eleito em 2018 em detrimento de sua união com o representante da extrema-direita brasileira, Jair Bolsonaro — promove e aprofunda seu sistema de ensino dual e desigual, formando a classe trabalhadora para desempenhar funções técnicas de forma embrutecida e alienada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração dessa dissertação de mestrado ocorreu entre 2019 - período que marca o aprofundamento da crise política com a vitória de Jair Bolsonaro à Presidência da República - e 2021 no momento em que a pandemia de Covid-19 ultrapassa 500.000 mortes em decorrência da política genocida promovida pelo Governo Federal.

É fundamental situar o contexto histórico, pois além da questão sanitária a população brasileira é atacada pela ausência de políticas públicas eficazes diante da gravidade que se coloca. Além do negacionismo científico que desconsidera medidas de prevenção, como isolamento e distanciamento social, a classe trabalhadora sofre com a superlotação de hospitais, esgotamento de cilindros de oxigênio, escassez de vacina, crise hídrica e energética, desemprego e fome – resultado da política de governo de Jair Bolsonaro.

Diante da ineficiência federal em conter o avanço do vírus, cada estado buscou elaborar seu próprio programa de contingenciamento, infraestrutura e compra de vacinas. Em relação à educação, 2020 foi o ano que marcou a precarização do ensino à medida que foi escamoteado enquanto a classe trabalhadora buscava sobreviver à Covid-19 e ao desemprego.

Em março de 2020, os estados, à despeito do Governo Federal, decretaram *lockdown* e as escolas que tinham recém-aberto após as férias de fim de ano foram fechadas. A princípio, os alunos ficaram sem aula, mas ao perceber que a quarentena se estenderia por período indeterminado, os sistemas de ensino precisaram estabelecer novos meios de comunicação com os estudantes. Ainda que existam diferenças de uma região para a outra, a maioria das escolas adotaram as aulas on-line para se aproximar dos estudantes e tentar conter os danos que seriam desencadeados nesse período.

Como foi apresentado na introdução, para tentar conter a evasão escolar os alunos com condições de acesso assistiram as aulas por meio do computador e celular, mas a realidade é que a maioria dos estudantes não conseguiram acompanhar os conteúdos ministrados pelos professores.

Mesmo diante do contexto de afastamento dos estudantes e professores das escolas, foi possível analisar a implementação da reforma do ensino médio paulista por meio da nova matriz curricular e dos documentos e materiais emitidos pela Secretaria da Educação de São Paulo e pelo Instituto Ayrton Senna.

A pesquisa tem como marco temporal a década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas - quando começam a ser elaboradas as primeiras legislações voltadas ao dualismo

educacional e a separação da formação profissional *versus* propedêutica – até o final de 2020, quando é elaborada a versão final desta dissertação.

Em relação ao novo ensino médio paulista, foram analisados os documentos aprovados até novembro de 2020 e por isso não foram citadas as resoluções e programas posteriores e que seriam importantes para a análise. Essa delimitação é importante para explicar que algumas resoluções não foram citadas na pesquisa diante da atualidade do tema e da dificuldade em contemplar os rápidos acontecimentos na política educacional.

Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, identificou-se que a elaboração de políticas educacionais voltadas às subjetividades e adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho é intrínseca ao sistema capitalista e que o final do século XX marca a atualização das práticas pedagógicas que se voltam às competências e habilidades essenciais para a formação flexível.

O dualismo educacional do século XX e XXI possui características diferentes, pois no século passado o propósito foi o de separar o ensino geral e propedêutico e a formação de uma classe trabalhadora que desempenharia ofícios técnicos em oposição aos filhos da classe dominante que ocupariam postos de comando e liderança.

A década de 1990 demonstrou como o neoliberalismo influenciou as legislações educacionais brasileiras ao resgatar a ideologia do estudante do novo século que deveria pautar-se na formação generalizada – porque é efetivada durante toda a vida e por meio de cursos de baixa qualificação – e na concepção de empreendedorismo que se apresenta como projeto de vida, autonomia e engajamento.

A teoria neoliberal pressupõe o Estado mínimo e a intervenção de empresas privadas nos setores públicos, nesse sentido, a influência empresarial não é exclusiva ao campo da educação, mas o reflexo do processo econômico e político mundial que afeta ainda mais os países periféricos e dependentes. É importante salientar que, ao comparar as políticas educacionais dos Estados Unidos - e que em certa medida estão sendo realizadas no Brasil no processo que foi denominado de “reforma empresarial” – deve-se situar a diferença e relevância geopolítica dos países. Assim, o desencadeamento do avanço neoliberal no Brasil possui características distintas das que ocorrem em um país hegemônico e imperialista e que são agravadas a partir do golpe jurídico parlamentar contra Dilma Rousseff.

A ascensão da extrema-direita brasileira a partir do governo de Michel Temer simboliza a conjuntura política do país que foi traçada pelo programa de governo intitulado “Uma Ponte para o Futuro”, elaborado pelo MDB em 2015. O Programa apresenta as principais projeções

do Partido para o Brasil tendo em vista a redução do papel do Estado na economia, saúde e segurança e a ênfase na privatização do setor público.

A Reforma do Ensino Médio aprovada pela Lei n. 13.415/2017 apresenta o ideário neoliberal dos reformistas da educação, dos grupos envolvidos no golpe contra Dilma e dos princípios defendidos no programa de governo de Michel Temer.

Além de cindir o ensino médio entre profissional e propedêutico, elaboram uma educação pautada na flexibilidade e autonomia dos estudantes e das redes de ensino manifestando o interesse pela redução das formações gerais (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias), ênfase em cursos de baixa qualidade voltados à formação socioemocional dos estudantes – caso dos itinerários formativos que serão elaboradas por cada rede de ensino -, privatização do ensino e incorporação do ideário neoliberal nos componentes curriculares.

Nesse sentido, um dos objetivos da pesquisa foi demonstrar que a Reforma do Ensino Médio e, especificamente a reforma paulista, promovem um dualismo de novo tipo porque além de separar a formação e promover a desigualdade entre estudantes de classes sociais antagônicas, aprofunda a desigualdade entre estudantes de mesma classe social.

A princípio, a pesquisa teve como objetivo compreender como a aprovação da Reforma do Ensino Médio seria concretizada no país, considerando a conjuntura política, econômica e social de retrocessos vividos a partir de 2016.

A análise feita a partir dos teóricos das Ciências Sociais demonstrou que a condição de subalternidade do Brasil é parte constituinte do processo de formação histórica, política e econômica. Isso fica evidente quando é apresentado o estudo sobre o acordo MEC-USAID que vigorou durante a ditadura militar de 1964 e pautou-se na adesão do Brasil à Teoria do Capital Humano e na formação técnica dos estudantes de acordo com as orientações dos Estados Unidos.

Recentemente, a Reforma do Ensino Médio também demonstra a adesão do Estado brasileiro à condição de subalternidade, pois como dito anteriormente, está inserida no programa neoliberal que ganha força a partir do golpe contra Dilma Rousseff.

Diante do retrocesso que se vislumbrava no início do governo de Michel Temer, a questão iminente era a de entender a diferença entre o que estava determinado enquanto legislação, primeiro na Medida Provisória n. 746/2016 e depois na Lei n. 13.415/2017, e o que de fato poderia ser colocado em prática.

Essas questões iniciais estiveram presentes na elaboração da escrita que buscou ser crítica tanto à Lei n. 13.415/2017, quanto às Resoluções paulistas e aos governos da extrema-direita. A situação política, econômica e sanitária impactou o processo de estudo devido à atualidade da Reforma do Ensino Médio e ao período em que foi elaborada.

As questões que deram formato a esta pesquisa centravam-se no intuito de compreender a Reforma do Ensino Médio e o modo como ela seria implementada à nível nacional, mas diante da extensão do tema a ser analisado, optou-se por identificar o caso específico da educação pública no estado de São Paulo que, sob o governo de João Dória, tem sido o laboratório do “novo” ensino médio.

Novo aparece entre aspas porque uma das hipóteses da pesquisa foi a de que a nova organização curricular, a retomada do ensino profissionalizante e redução da formação geral fazem parte de um novo dualismo educacional que além de cindir o ensino profissional e propedêutico como na década de 1940, promove a generalização da educação profissional ao inserir componentes do setor empresarial na rede de educação básica, tais como projeto de vida e empreendedorismo e desencadeia uma profissionalização permanente de baixa qualidade e realizada durante toda a vida.

A compulsoriedade da formação deve-se às necessidades impostas pela insegurança e incerteza do sistema capitalista e à crítica feita a esse ensino disseminado ao longo da vida é a de que ele existe para atender às constantes e frequentes transformações do modo de produção.

Diante do sistema de acumulação flexível não é mais necessário um trabalhador com curso profissional e técnico que seja qualificado para funções rígidas e específicas. Imperando a formação dinâmica e constante para a volatilidade do mercado – a cada semana surge uma nova demanda por força de trabalho e é necessário que a classe trabalhadora esteja preparada para essa dinâmica e precariedade.

A educação dual foi estruturante nas legislações do século XX, cujo objetivo era promover a profissionalização técnica da classe trabalhadora em oposição ao ensino geral que foi ofertado às elites. Esse dualismo ainda que permaneça nas atuais políticas da educação assume um novo aspecto, pois extrapola a divisão clássica entre profissional *versus* propedêutico ao adaptar a classe trabalhadora às novas condições do sistema capitalista.

A alienação que separa o trabalhador tanto de seu meio de produção quanto dos conhecimentos do processo de trabalho segue formando a classe trabalhadora sob o viés dual no século XXI, mas com características atualizadas. O novo ensino médio estabelece ao mesmo

tempo uma educação rasa – ao reduzir a formação geral - e flexível – ao estipular diferentes itinerários de estudo.

No primeiro capítulo foi apresentado que o trabalho em si não é uma categoria alienante e exteriorizada, mas diante do sistema de acumulação capitalista distancia-se de sua concepção ontológica e assume aspectos alienantes ao separar o homem de seu meio de produção e do conhecimento de seu ofício. A precarização do ensino não se dá por meio da relação entre trabalho e educação, mas do tipo de trabalho que a educação está vinculada.

Sob o sistema capitalista existe o trabalho precarizado e alienante, e a educação tem como objetivo inculcar a ideia que as pessoas fazem de si e de prepará-las para a vida no mundo do trabalho: seja nas fábricas ou nos trabalhos informais. O trabalho enquanto categoria ontológica é antagônico ao capitalismo e a dualidade educacional está vinculada ao primeiro modelo, ou seja, ao trabalho que fragmenta o conhecimento, que estranha o sujeito de si, que não estabelece conexão entre a vida que vive e a vida que é pensada.

Ao formar o estudante da classe trabalhadora para condições “flexíveis” do mundo do trabalho, o Estado brasileiro impõe a ele adaptação para o emprego e para sua vida, pois como demonstrado, o trabalho não é uma categoria deslocada das relações sociais. Por meio do ofício desempenhado, o sujeito torna-se alienado e exteriorizado, pois não é capaz de estabelecer conexão entre a materialidade da vida e a ideia que esse sujeito possui sobre as próprias condições sociais.

O novo ensino médio passa a ser responsável pela adaptação da subjetividade do indivíduo que internaliza a ideologia neoliberal para si e as legislações utilizam como justificativa as documentações elaboradas na década de 1990 por organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional, UNICEF, UNESCO, BID, BIRD e Banco Mundial.

Ao longo do estudo foram apresentadas as orientações destes organismos privados para os países em desenvolvimento, cujo escopo esteve centrado na preocupação de formar os estudantes para a contínua dinâmica da vida do trabalho sem que recorressem ao mundo do crime para manter sua sobrevivência.

É nesse sentido que a dualidade educacional assume novo formato no século XXI, pois ao invés de promover a profissionalização rígida para uma classe trabalhadora que será inserida em um mercado de trabalho exercendo as mesmas funções características do fordismo, nesse contexto, apresenta a baixa qualidade na formação profissional promovendo a hierarquização dentro da própria classe trabalhadora que será organizada entre aqueles com empregos

razoavelmente estáveis e os que ocuparão postos de trabalho informais, sem direitos e estabilidade.

O segundo capítulo teve como objetivo demonstrar o histórico das políticas públicas estaduais de São Paulo para comprovar que a teoria neoliberal esteve presente nos trinta anos de governo do PSDB. A reforma do ensino médio paulista está inserida nesse projeto antigo de privatização da educação pública e da inculcação ideológica na classe trabalhadora por meio da descentralização do ensino, criação de avaliações educacionais como o SARESP e o IDESP, sistema de bonificação de professores e o currículo SP Faz Escola.

As alterações realizadas no estado de São Paulo demonstraram como a Reforma do Ensino Médio, sob a Lei n. 13.415/2017, está colocada e diante disso foi possível compreender que a educação paulista passa a ser organizada por três programas centrais: Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec.

O projeto destinado à redução da formação geral e ênfase de componentes socioemocionais é o Currículo Paulista que estrutura a nova organização, mobiliza um conjunto de concepções educacionais que caracterizam a educação do século XXI voltada à construção de um currículo flexível que oriente a formação para vida, unindo o desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioemocionais ao ensino geral.

Um dos impactos desse programa é o de que o governo paulista legitima a nova diretriz curricular mais flexível para melhorar os índices de aprendizagem e para fazer com que os estudantes sejam inseridos na instituição de ensino, mas promove a exclusão ao formar de maneira desigual os estudantes que serão excluídos do mercado de trabalho assim que saírem da escola.

O terceiro capítulo mostrou as principais características dos programas Inova Educação e Novotec que foram criados em parceria da Secretaria da Educação com entidades privadas, como o Instituto Ayrton Senna, e são voltados à formação profissional e projeto de vida sendo que o Programa Inova Educação atua em duas frentes: reduz a carga horária e desenvolve competências e habilidades voltadas ao desenvolvimento socioemocional e psicossocial por meio do Projeto de Vida, das Eletivas e da Tecnologia e Inovação.

O Novotec oferece cursos profissionais aos estudantes da rede pública e é necessário ressaltar a baixa qualidade dessa oferta porque estabelece quatro modalidades com vagas, certificação e oferta de curso diferenciados. A consequência deste programa é que além da histórica cisão entre formação geral e profissional, hierarquiza o ensino dentro da própria rede

educacional pública ao separar a certificação entre habilitação/qualificação, modalidades presencial/virtual e cursos de curta e longa duração.

Diante de todo o exposto, a pesquisa de mestrado permitiu identificar que no estado de São Paulo está ocorrendo um dualismo de novo tipo porque:

- 1) *Fragmenta* a oferta do ensino médio ao estratificar os estudantes de acordo com o tipo de formação que será realizada, aqui é importante destacar o Programa Escola Integral, Inova Educação e Novotec;
- 2) *Privatiza* a educação pública e promove a desescolarização;
- 3) *Reproduz* o dualismo estrutural ou “dualismo de novo tipo”;
- 4) *Precariza* o ensino profissional ao *desqualificar* o professor que não precisar ter formação comprovada, mas demonstrar notório saber;
- 5) Fomenta a *profissionalização generalizada* dos estudantes, por meio da inculcação de valores característicos da Teoria do Capital Humano, empreendedorismo, habilidades socioemocionais, projeto de vida e engajamento;
- 6) Estimula o *estreitamento e rebaixamento* da formação geral, pois reduz o ensino propedêutico e geral às formações socioemocionais e profissionais de baixa qualidade.

As reformas educacionais elaboradas e adequadas ao sistema neoliberal, não retomam o aspecto dualista da educação característico do século XX, mas o aprofunda no sentido de que ensina tecnicamente a classe trabalhadora com cursos de baixa qualidade, enquanto dedica a formação propedêutica para a burguesia; cinde a formação dentro da própria rede pública e forma as subjetividades adequadas às dinâmicas e precariedades que caracterizam a sociedade capitalista.

Isso ocorre porque é necessário educar as individualidades que serão inseridas no mercado de trabalho desigual, precário e sem direitos e que terão incorporado o discurso neoliberal da meritocracia e empreendedorismo.

A pesquisa começou a ser realizada no primeiro ano do mandato de Jair Bolsonaro, desenvolveu-se diante do corte de financiamento público na educação, disseminação da pandemia e ausência de medidas de contenção do vírus que mesclam o negacionismo científico e a política de extermínio da população brasileira.

Observar como a educação foi ofertada nesse período de quarentena e isolamento social foi importante porque tanto em nível estadual quanto federal, os governos da direita e extrema-

direita aproveitaram para avançar políticas que já estavam sendo pensadas há mais tempo como a massificação da educação a distância, por exemplo.

Apesar das pesquisas que têm sido realizadas sobre os impactos da pandemia na vida da população em geral, e dos estudantes em particular, ainda não é possível identificar a complexidade que se coloca. Centenas de estudantes abandonaram a escola por falta de acesso aos recursos tecnológicos e por necessidade de procurar trabalho.

Para os estudantes que permanecem, resta uma escola que está se adaptando ao ensino híbrido, às orientações estaduais e ao novo currículo. Em 2022 entra em vigor os itinerários formativos do ensino médio que foram escolhidos pelos estudantes em 2021 por meio de questionário respondido na plataforma virtual da Secretaria da Educação. Em resumo, os alunos poderiam escolher três opções de itinerários que passam pelos componentes curriculares promovidas pelo Inova Educação – Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação e são voltados ao aprofundamento curricular, aumento da carga horária e protagonismo juvenil.

Os itinerários formativos além de reduzir o tempo que seria dedicado à formação geral será responsável para a formação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, são exemplos de cursos a serem disponibilizados pelas escolas:

Os componentes são ofertados de acordo com as necessidades e escolhas individuais dos estudantes e podem ser distribuídos em mais de uma área do conhecimento, dialogando com a interdisciplinaridade das instituições escolares. Não obstante todas essas transformações, novos questionamentos surgem diante da implementação dos itinerários formativos que têm como escopo a concepção neoliberal e cujos eixos empreendedorismo, protagonismo e engajamento estão norteando a matriz curricular do ensino médio.

Além das alterações curriculares e de carga horária, outras modificações têm sido realizadas como a virtualização de todo o sistema de notas e frequência, criação de aplicativos de celular para a oferta de aulas online e formação de professores (Centro de Mídias de São Paulo), aulas híbridas, cursos de formação atrelados à ideologia neoliberal, ampla adesão às habilidades essenciais que obrigatoriamente precisam ser registradas em planos de aula, avaliações formativas, orientações pedagógicas, monitoramento e resultados das avaliações que podem ser obtidas e realizadas pela Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo e Secretaria Escolar Digital e ênfase dada nas metodologias ativas.

Dessa forma, a privatização do ensino e a dualidade de novo tipo não se colocam apenas na reforma curricular do ensino médio, mas em todos os níveis da educação básica e por diferentes meios. É possível definir que a reforma retoma aspectos do dualismo e traz novas

questões, como a formação flexível e volátil. Não obstante, ela reduz a formação profissional ao ofertar cursos de curta duração e de baixa qualidade voltados a empregos temporários. A ênfase em habilidades socioemocionais também chama a atenção, principalmente diante da crise econômica, política e social que o país está inserido.

Consideramos que além da análise realizada nessa dissertação, é importante identificar pontos de superação do problema e nesse sentido, para mudar a política educacional é necessário a modificação do sistema político e econômico vigente.

As manifestações que eclodem ao reivindicar o fim do governo de Bolsonaro podem caminhar para isso, contudo, é preciso estar atento e compreender que a história brasileira demonstra que ao menor sinal de avanço social, a classe dominante recua e mostra seu caráter autoritário e reacionário. Por isso a educação da classe trabalhadora é fundamental: além de manter a dominação da elite, serve para a manutenção e perpetuação do sistema do capital.

A pandemia acelerou o processo de desmonte da educação, mas a deposição da Presidenta Dilma Rousseff e o governo de Michel Temer já demonstravam o período de retrocessos em que o Brasil estava inserido. A vitória de Jair Bolsonaro à Presidência da República aprofundou e impactou as instituições públicas voltadas à educação e cultura ao reduzir drasticamente o financiamento e promover uma política conservadora, negacionista e reacionária.

Finalizo reconhecendo que a análise apresentada nesse estudo não esgota a discussão sobre o tema da dualidade educacional no século XXI, pois além de demonstrar seu aspecto histórico a pesquisa promove novos diálogos diante da atualidade do tema da com a implantação da Reforma do Ensino Médio que começou em 2020 no Estado de São Paulo e está em processo. Como exemplo, temos o início dos itinerários formativos que deve ocorrer em 2022 e a promoção da formação técnica e profissional.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, V. Trabalhadores autônomos somam 24 milhões no país, diz IBGE. **Agência Brasil**. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-06/trabalhadores-autonomos-somam-24-milhoes-no-pais-diz-ibge>. Acesso em: 13 de maio de 2020.
- ALESSI, S. M. *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. In: **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, janeiro de 2021.
- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: Ensaios de sociologia do trabalho. 2 ed. Londrina: Editora Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES, G. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Revista ORG & DEMO**, v. 1, n. 1, 2000.
- ALVES, G. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Revista Educação**, Maceió, v. 10, n.16, p. 61-76, 2003.
- ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: Da especialização taylorista à flexibilidade toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- ANTUNES, R. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.
- ARAÚJO, R. M. L. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1 ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: CARAPETO, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-42.
- BARBOSA, C. S. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **Revista e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, set-dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em: 30 de maio de 2020.
- BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2019.
- BELTRÃO, J. A.; TAFARELL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul.-dez, 2017.

BOCCACCIO, G. **Decameron**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

BOITO JR, A. Os atores e o enredo da crise política. In.: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRAGA, R. Terra em transe: o fim do lulismo e o retorno da luta de classes. In: SINGER, A; LOUREIRO, I. (Orgs.). **As contradições do lulismo:** a que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2019.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os arts. 39 e 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 07 de dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de dez. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 238, ano 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Consolidação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educar é a Base**. Brasília, MEC: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2019a. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.432, de 28 de novembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *In: Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de abril de 2019b, seção 1, p.94-97. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRECHT, B. **Vida de Galileu**. Trad. Roberto Schwarz. *In: Brecht, B. Teatro Completo em 12 volumes*. v. 6. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 51-170, 1999.

BRIGATTI, F. Trabalho informal cresce, mas taxa de desemprego segue em 14,1%. **Folha de S. Paulo**. 28 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/trabalho-informal-cresce-mas-taxa-de-desemprego-segue-em-141.shtml>. Acesso em: 17 de fev. de 2021.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, out./nov./dez. 2020.

CANO, W. Brasil: construção e desconstrução do desenvolvimento. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 263-302, ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-06182017000200265&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 06 de junho de 2020.

CARTA CAPITAL. **João Doria**: “Eu não criei o ‘BolsoDoria’, movimento nasceu espontaneamente”. 03 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/joao-doria-eu-nao-criei-o-bolsodoria-movimento-nasceu-espontaneamente/>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativa. *In: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W (Orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz. p. 173-200. 2007.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200. set. 2002.

DELORS, J (Org). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC/UNESCO. 1996.

DETSCHER WELLE. Bolsonaro mente em pronunciamento sobre a pandemia. **Detsche Welle**. 24 de março de 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/bolsonaro-mente-em-pronunciamento-sobre-a-pandemia/a-56970282>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai-ago. 2018.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Editora Ridendo Castigat Moraes, 1999.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 1 ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, E. B; FONSECA, M; SCAFF, E. A. S. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out. 2019.

FOLHA DE S. PAULO. Desconforto do brasileiro gera oportunidade, diz Jorge Paulo Lemann. **Folha de S. Paulo**. 28 de janeiro de 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/desconforto-do-brasileiro-gera-oportunidade-diz-jorge-paulo-lemann.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

FREITAS, L. C. Doria em SP: intervindo na gestão escolar. 03 de abril de 2019a. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/03/doria-em-sp-intervindo-na-gestao-escolar/>. Acesso em: 25 de junho de 2020.

FREITAS, L. C. Doria inicia criminalização da disciplina nas escolas. 05 de agosto de 2019b. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/07/05/doria-inicia-criminalizacao-da-disciplina-nas-escolas/>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

FREITAS, L. Bancada da Lemann. 25 de agosto de 2020. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/07/25/bancada-da-lemann/>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 13, n. 20/2015.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S. N. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e controle ideológico da educação básica brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, jan.-abr, 2019.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. PMDB, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 24 de jun. de 2021.

GASPARINI, C. Estas são as competências mais procuradas no Brasil de 2017. **Revista Exame**, 12/05/2017. Disponível em: https://exame.abril.com.br/carreira/estas-sao-as-competenciasmaisprocuradasnobrasilde2017/?utm_source=email&utm_medium=email&utm_campaign=barra-compartilhamento. Acesso em: 13 de abril de 2020.

GAWRYSZEWSKI, B.; MOTTA, V. C. A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, ano 15, n. 26, 2017.

GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, p. 9-49, 1996.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Vol. 4.

GREENWALD, G. Eventos importantes no Brasil expõem a fraude do impeachment de Dilma – e a corrupção de Temer. **The Intercept Brasil**. 30 de junho de 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/06/30/71591/>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. 2020a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#missao>. Acesso em 18 de maio de 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. 2020b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises.html>. Acesso em: 06 de agosto de 2020.

JUNIA, R. Pesquisa revela que 30% dos jovens pensam em abandonar os estudos pós-pandemia. **Brasil de Fato**. 25 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/25/pesquisa-revela-que-30-dos-jovens-pensam-em-abandonar-os-estudos-pos-pandemia> Acesso em: 12 de fev. de 2020.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. **Educação e Trabalho no Brasil**: O estado da questão. INEP: Brasília, 1991.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa época; v. 63. 1997a.

KUENZER, A. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3 ed. São Paulo: Cortez. 1997b.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 1 ed. v. 1, p. 55-92. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KUENZER, A. O Ensino Médio para os que vivem do trabalho: construindo uma nova concepção. *In*: KUENZER, A. (Org.) **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000a.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 70, abril. 2000b.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D; SANFELICE, J. L; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

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

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, A. M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *In*: UCHOA, A. M. C; SENA, I. P. F. S. (Orgs.) **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LÖWY, M. O neofascista Bolsonaro diante da pandemia. **Blog da Boitempo**. 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/04/28/michael-lowy-o-neofascista-bolsonaro-diante-da-pandemia/>. Acesso em: 25 de junho de 2020.

MACHADO, L. R. S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARINI, R. M. O caráter da revolução brasileira. *In*: PERICÁS, L. B (Org.). **Caminhos da Revolução Brasileira**. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

MARX, K. **O Capital**. 1 ed. Capítulo XI Inédito. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.

MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 1 ed. v. 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MATTOS, L. São Paulo recria magistério para formar assistente de professor. **Folha de S. Paulo**, Caderno de Educação, São Paulo, 02 de agosto de 2020a, s/p. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/sao-paulo-recria-magisterio-para-formar-assistente-deprofessor.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

MATTOS, L. Estado de São Paulo muda currículo do ensino médio e tenta evitar evasão. **Folha de S. Paulo**, Caderno de Educação, São Paulo, 02 de agosto de 2020b, s/p. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/estado-de-sao-paulo-muda-curriculo-do-ensino-medio-e-tenta-evitar-evasao.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

MOTA JR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out-dez, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 21 de dez de 2021.

MEDEIROS FILHO, B. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempos de globalização. In: KRAWCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (Orgs). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr, 2012.

MOREIRA, E. E. **A reforma educacional paulista entre 1995-2000 e o trabalho docente**. 155 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2007.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em 01 de novembro de 2019.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, p. 77-87, jun. 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, P. S. Reforma curricular no Estado de São Paulo e qualidade na educação pública. *In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*, 20 a 22 de setembro de 2012. Aracaju, v. VI, p. s/n, 2012.

NUNES, P. S. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo**: decorrências para a organização do trabalho em uma escola. 2014. 210 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2014.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 12 de março de 2021.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

OLIVEIRA, E. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. **G1 – Educação**. 09 de junho de 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 31 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, E. Mais de 6 milhões de estudantes não tiveram acesso a atividades escolares em outubro, aponta IBGE. **G1 – Educação**. 01 de dezembro de 2020b. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/01/mais-de-6-milhoes-de-estudantes-nao-tiveram-acesso-a-atividades-escolares-em-outubro-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 12 de fev. de 2021.

PERONI, V. M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. *In: ANPED*, 2000, Caxambú. Anuário GT Estado e Política educacional Políticas, Gestão e Financiamento da Educação. v. 1. Goiânia: GEV, 2000.

PENNA, F. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. *In: GALLEGO, E. S. (Org). O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

PIOLLI, E; PEREIRA, L; MESKO, A. S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Revista Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

PIOLLI, E; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Revista Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 183-198, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/424>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

PIOLLI, E; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, out./nov./dez. 2020.

PINHO, A. Menos da metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. **Folha de S. Paulo**. 14 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>. Acesso em: 31 de agosto de 2020.

PRADO JR, C. Os Fundamentos econômicos da revolução brasileira. *In*: PERICÁS, L. B (Org.). **Caminhos da Revolução Brasileira**. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

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

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set., 2011.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em 25 de junho de 2020.

RAMOS, M. N; FRIGOTTO, G. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *In*: **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.
RUSSO, M. H. **Reforma da Educação no Estado de São Paulo**: dimensões político-pedagógica e curricular. São Paulo, 2010.

RUSSO, M. H; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do Estado de São Paulo (2007-2011). *In*: **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SALA, M; PIOLLI, E. Itinerário técnico e profissional na reforma do ensino médio paulista: dualidade e dualidade da dualidade. 09 de agosto de 2020. **Esquerda Diário**. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Itinerario-tecnico-e-profissional-na-reforma-do-ensino-medio-paulista-dualidade-e-dualidade-da#:~:text=Essa%20reforma%20do%20ensino%20m%C3%A9dio,dualidade%20fica%20ainda%20mais%20clara>. Acesso em: 11 de nov. de 2020.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em 16 de nov. de 2020.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S.; OLIVEIRA, E. N. O ensino médio brasileiro e a Lei n. 13.415/2017 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado? **Revista e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, set-dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos>

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 66, de 09 de dezembro de 2019a**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=19/03/2020%2010:11:56. Acesso em: 09 de março de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 68., de 12 de dezembro de 2019b**. Altera a Resolução SE 52, de 02 de outubro de 2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI e dá outras providências. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_19.HTM?Time=19/03/2020%2015:05:12. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Consulta Pública no âmbito do Projeto Educa-SP para escolas técnicas**. 2019c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Documento-base.pdf>. Acesso em 31 de março de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano Estratégico 2019-2022**: Educação para o século XXI. 2019d. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **São Paulo faz escola Guia de Transição: Área de Ciências Humanas Ensino Fundamental Anos Finais Ensino Médio**. Orientações para o professor. 2019e. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/402088426/Guia-de-Transicao-de-Ciencias-Humanas-1-2-pdf>. Acesso: em 20 de março de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **NOVOTEC** 2019f. Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/>. Acesso em 10 de dezembro de 2019f.

SÃO PAULO (Estado). **Apresentação para Consulta Pública – Escolas Técnicas**. 2019g. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Apresenta%20a7%20a3o-para-Consulta-P%20bablica-Escolas-t%20a9cnicas.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **São Paulo é o primeiro estado a aderir ao PISA**. 12 de junho de 2019h. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/sao-paulo-e-o-primeiro-estado-aderir-ao-pisa/>. Acesso em: 04 de agosto de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução, de 06 de agosto de 2019i.** Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 169/2019, que “Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências”.

Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%20DE%206-8-2019.HTM?Time=05/01/2020%2012:43:54>. Acesso em: 17 de janeiro de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução, de 14 de janeiro de 2020a.** Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, Deliberação CEE 175/2019, que “Dispõe sobre Orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo”. (CEESP—EXP-2019/00017). Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%2014%20_01_2020.HTM?Time=19/03/2020%2015:58:52. Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Formação Geral Currículo Paulista Etapa Ensino Médio** [online]. 2020b. 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 25 de março de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Consulta Pública Questionário Currículo.** 2020c. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/QuestionarioCurriculo/Index>. Acesso em 30 de março de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Inova Educação: Transformação hoje, inspiração amanhã.** Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 10 de março de 2020d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida.**

Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/11wPFtmDiX7KwoK4YI-tyi1Wx9txj8T7D>. Acesso em 03 de abril de 2020e.

SÃO PAULO (Estado). **Documento de Formação Docente - Eletivas.** Disponível em:

https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2020/02/Perguntas-Orientadoras-Eletivas-07_02.pdf. Acesso em: 13 de fevereiro de 2020f.

SÃO PAULO (Estado). **Documento de Formação Docente – Tecnologia e Inovação**

[online]. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2020/02/Preparato%CC%81rio-Tecnologia-e-Inovac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020g.

SÃO PAULO (Estado). **Como funciona o acolhimento, que passa a ser praticado em toda a rede.** 2020h. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/inova-educacao/como-funciona-o-acolhimento-que-passa-ser-praticado-em-toda-rede/>. Acesso em 18 de maio de 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Tecnologia e Inovação**: Caderno do Professor. 2020i. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1mNTanzw-A9puDSbCKn3CdJCG8b8ImtDQ>. Acesso em: 02 de abril de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução CEE, de 3 de agosto de 2020j**. Homologando, com fundamento no artigo 2º da Lei Federal 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 186/2020, que “Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências”. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/15691-resolucao-3-2020-curriculo-paulista-do-ensino-medio>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução Seduc-85, de 19-11-2020k**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202011190085>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC 87, de 20 de novembro de 2020l**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Paula Souza – CPS e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202011200087>. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

SAVIANI, D. As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTED-BR UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, janeiro de 2021.

SILVA, O. V. Aspectos da História dos currículos oficiais do Estado de São Paulo (1980-2008). In: XXIX Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2017. p. 1-14. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502838058_ARQUIVO_2017ODAIRA_NPUHtextocompletov3.pdf. Acesso em 13 de nov. de 2020.

SOUZA, F. C. S. et al. O Decreto n. 2.208/1997 e a Lei n. 13.415/2017: Uma reflexão para além das “coincidências”. **Revista e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, set-dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos>. Acesso em 13 de nov. de 2020.

TAFFAREL, C. N. Z; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do

ensino médio e da BNCC no Brasil. *In*: UCHOA, A. M. C; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

TARLAU, R; MOELLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> Acesso em: 20 de dez. de 2020.

TELLES, V. A violência como governo. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 31 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-violencia-como-forma-de-governo/>. Acesso em 06 de agosto de 2020.

TOKARNIA, M. Necessidade de trabalhar é principal motivo para abandonar escola: quatro em cada dez jovens precisaram deixar as salas de aula. *In*: **Agência Brasil**. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola#:~:text=O%20estudo%20do%20IBGE%20mostra,%2C1%25%20aos%2014%20anos](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola#:~:text=O%20estudo%20do%20IBGE%20mostra,%2C1%25%20aos%2014%20anos.). Acesso em: 12 de fev. de 2021.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o pacto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, jan., fev., mar., abr. 2005.

ZOTTI, S.A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. *Anais* [...] Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>