

Que inovação? O currículo hegemônico na parapolítica empresarial da educação

What innovation? The hegemonic curriculum in corporate parapolitics in education

¿Qué innovación? El currículo hegemónico en la parapolítica empresarial de la educación

Ana Maria Stabelini  

Universidade Estadual Paulista, Marília/SP – Brasil

João Francisco Migliari Branco  

Universidade de São Paulo, São Paulo/SP – Brasil

Luciana Eliza dos Santos  

Universidade de São Paulo, São Paulo/SP – Brasil

Resumo

O artigo é resultado de um estudo sobre políticas educacionais voltadas para o currículo escolar e sua implementação nas unidades de ensino. Focaliza políticas que radicalizam a subordinação da educação pública às diretrizes definidas por entidades privadas, sendo este um cenário que caracteriza a gestão pública no Brasil atualmente. O estudo está ancorado em levantamento bibliográfico e enfatiza a dimensão política e ideológica do currículo escolar, destacando aspectos como: Base Nacional Comum Curricular, Plataformização da oferta educacional e os impactos de um currículo imposto por uma estrutura administrativa fortemente amparada pelo poder empresarial. O texto conclui que setores empresariais hegemônicos ligados ao Capital assumiram a condução das políticas para a educação pública, consolidando um processo de mudança ampla do modelo educacional vigente. E este modelo, por fim, altera o sentido da educação, constituindo outros tipos de subjetividades diante do mundo corporativo.

Palavras-chave: Política Curricular; Pandemia; BNCC; Plataformização; Reforma Educacional.

Abstract

This article is the result of a study on educational policies focused on the school curriculum and its implementation in educational institutions. It focuses on policies that radically subordinate public education to guidelines defined by private entities, a scenario that characterizes public management in Brazil today. The study is based on a literature review and emphasizes the political and ideological dimension of the school curriculum, highlighting aspects such as: the National Common Curriculum Base, the platformization of educational provision, and the impacts of a curriculum imposed by an administrative structure strongly supported by corporate power. The text concludes that hegemonic business sectors linked to capital have taken over the management of public education policies, consolidating a broad process of change in the current educational model. This model, ultimately, alters the meaning of education, constituting other types of subjectivities in the face of the corporate world.

Keywords: Curriculum Policy; Pandemic; BNCC; Platformization; Educational Reform.

Resumen

Este artículo es el resultado de un estudio sobre políticas educativas centradas en el currículo escolar y su implementación en instituciones educativas. Se centra en políticas que subordinan radicalmente la educación pública a las directrices definidas por entidades privadas, un escenario que caracteriza la gestión pública en Brasil hoy. El estudio se basa en una revisión bibliográfica y enfatiza la dimensión política e ideológica del currículo escolar, destacando aspectos como: la Base Curricular Común Nacional, la plataforma de la oferta educativa y los impactos de un currículo impuesto por una estructura administrativa fuertemente apoyada por el poder corporativo. El texto concluye que los sectores empresariales hegemónicos vinculados al capital han asumido la gestión de las políticas públicas de educación, consolidando un amplio proceso de cambio en el modelo educativo actual. Este modelo, en última instancia, altera el significado de la educación, constituyendo otros tipos de subjetividades frente al mundo corporativo.

Palabras clave: Política curricular; Pandemia; BNCC; Plataformización; Reforma educativa.

Introdução

E depois de tudo, céu e terra aí estão, como se nada tivesse acontecido. A esta altura, a vida e as ações de um homem têm o peso de uma folha seca no meio da ventania.¹ (Eiji Kojikawa, “Musashi”).

Incorporada como elemento a serviço da intensificação de contrarreformas empresariais e da profusão de experiências e transformações na educação pública, a pandemia de Covid-19 confirmou observações preocupadas com a forma pela qual a tragédia sanitária global seria convertida em “oportunidade” para o capital. Em um momento que requeria suspensão das atividades, tendo em vista a saúde das pessoas, o que se viu foi o contrário: a aceleração e intensificação do trabalho precarizado, especialmente, na área da educação. Não houve desvio de rota na marcha para a introdução de mais políticas “inovadoras”, avaliações, diagnósticos e reformas na arquitetura curricular. Essa marcha, anterior à pandemia, impõe uma mudança profunda na forma e sentido da educação: com ela, desembarcou um cerco tecnológico, com ferramentas, virtualização do ensino e salas remotas de gerenciamento de aulas implementadas em meio à dor da perda e o medo causado por um vírus letal; nesse profundo suspiro angustiado, a experimentação do ensino híbrido foi intensificada, como se fossemos artefatos, peças de laboratório na tentativa e erro da educação do século XXI. Enfim, como se nada tivesse acontecido e como se nossas vidas tivessem “o peso de uma folha seca”.

E, no entanto, “céu e terra aí estão”. O mundo seguiu, o trabalho precário seguiu, as escolas seguiram, as reformas passaram, a educação marchou – e o problema é esse, para onde marchou? Como no filme “Parasita” (2019), sempre há uma escada que leva a um andar mais abaixo de exclusão e controle da população. E, se em 2020, estudantes foram desaparecidos do sistema educativo e professores tiveram que se submeter a modelos educacionais como se fossem artefatos da experimentação do ensino híbrido, não há dúvidas de que esse pacote violento contribuiu decisivamente para descolar de vez o sentido da educação do seu exercício nas escolas. Por isso, desenvolvemos este artigo nos debatendo com estas perguntas: o que a escola-empresa leva à sociedade? Do ponto de vista da sua arquitetura curricular, o que significa o projeto pedagógico do Capital?

O professor e lutador social mexicano Gustavo Esteva (2020), nos momentos duros da pandemia, apontou constantemente os efeitos nocivos do advento do “ensino híbrido” para a educação. Esteva (2020) alertava que uma das características da semente híbrida é que ela é infértil, incapaz de reproduzir. E perguntava: que tipo de educação é essa, incapaz de fecundar a nossa imaginação? A pergunta se mantém, e com ela sustentamos este artigo. Que intencionalidades movem as políticas educacionais implementadas no Brasil e no Estado de São Paulo? Quem são seus agentes? Como redefinem o currículo? Que estudante é formado por estes modelos educacionais? No cenário construído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Novo Ensino Médio (NEM), afinal, o que resta de “base” para a educação pública brasileira? E, sendo a BNCC a própria Educação, o que ela quer e o que ela conduz como currículo? Ao considerar estes elementos, o texto traz à tona uma proposta educativa experimentada pelo caos.

¹ Estas são as reflexões de Takezo, que se tornaria o famoso samurai Musashi. É desta forma que o escritor Eiji Kojikawa narra a histórica Batalha de Sekigahara, no Japão do período Keicho.

Para analisar as questões acima, recorreremos à pesquisa qualitativa em fontes documentais e bibliográficas, cotejando perspectivas do século XXI e estabelecendo conexões entre as políticas de inovação, a reforma educacional e currículo escolar. A pesquisa bibliográfica contou com publicações de Margarita Osório Villegas (2017), Luis Bonilla Molina (2020), Gustavo Esteva (2024), Eduardo Donizetti Giroto (2023), Carolina Catini (2025), Caroline Peres (2024), Andreza Barbosa *et al.* (2022), entre outros, que apresentam estudos contemporâneos acerca do tema.

Na pesquisa documental, utilizamos como fonte documentos de instituições que promovem apropriações do espaço curricular a partir da perspectiva neoliberal e empresarial, como Instituto Ayrton Senna, Instituto Reúna, Sebrae, entre outros. Dessa forma, tomamos por base documentos formuladores das reformas e políticas educacionais analisadas, além de documentos redigidos por organismos multilaterais.

Consideramos a seguinte hipótese: o modelo de inovação vigente está renovando radicalmente formas de controle do trabalho docente, da formação dos estudantes e da subsunção do currículo a uma ideologia corporativa-empresarial. Nesse sentido, concentramos a análise nas seguintes políticas educacionais que vêm sendo introduzidas no sistema de ensino paulista e no país: a BNCC e o caráter da política curricular; a plataforma da educação, seu impacto sobre o currículo e sobre a autonomia docente. Ao final, destacamos a atuação da Secretaria estadual de educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP) na gestão de Tarcísio de Freitas, e sua aposta em plataformas digitais como estratégia de implementação da agenda empresarial para a educação, visando a solucionar problemas estruturais, sem valorizar docentes e demais profissionais da educação. Todas essas dimensões impactam diretamente na política curricular empregada pelo Estado.

O currículo e o precário no mundo neoliberal

Quando sentir o cheiro da flor, desconfie da primavera. Pode ser velório. (Atribuída a Zé Pelintra, colhida por Luiz Antônio Simas)

Em artigo publicado em 2017, Margarita Osório Villegas traça um profundo percurso sobre os significados do currículo, destacando que restringir seu conceito e torná-lo estanque *“lleva a limitar su complejidad y su influencia en la práctica social y educativa, pues éste tiene una importante relación con la escuela-sociedad, con la teoría-práctica, así como con los sujetos directos que intervienen en su desarrollo en las escuelas”* (Cedes 22, 2025, p.17).

O currículo é “o configurador da prática educativa” (Cedes 22, 2025, p.18). Assim, longe de ser congelado como um documento técnico, pretensiosamente neutro e prescritivo, onde cabe a estudantes e professores executarem o que está determinado em suas bases, consideramos que a construção curricular é uma prática viva, questionadora, essencialmente política, porque edifica uma reflexão crítica que leva em conta o contexto social e a abordagem daquelas e daqueles que pisam o chão de determinado território – e sim, a escola está sempre inserida em determinado território. Não é, portanto, uma receita técnica (Cedes 22, 2025); se referencia nos problemas reais e concretos e não abre mão da relação dialética entre teoria e prática (Cedes 22, 2025). Isso posto, a Base Nacional Comum Curricular assegura a autonomia pedagógica da escola com sua proposta? Em

qual contexto este documento se insere? Que currículo oculto permeia a política oficial do currículo? Que proposta de mundo e que proposta de escola a BNCC sinaliza?

Como afirma Bonilla, o currículo é o coração da máquina capitalista que atua nas inovações educacionais (Cedes 22, 2020). Se a educação é elemento estratégico para forjar um outro ser, é porque a homogeneização e regulação do currículo têm como objetivo ressignificar completamente a função da escola em tempos de ultra individualismo e competição radical; a escola, assim, passa a ser a materialização dos laboratórios de “contrainsurgência sem insurgência” (Arantes, 2014). Não há espaço para a palavra transgressora (Magalhães, 2009), o projeto de vida é não fracassar no projeto de vida. Isto é, fazer da escola um centro de formação de conduta para aceitar restos e fragmentos de trabalho.

Para Mauro Jarquin, o currículo é um “campo de batalha”. Como o conhecimento oficial é determinado por quem exerce o poder e a política educativa, a disputa é assimétrica e o “*currículum adquiere una pretensión de universalidad*” (Jarquin, 2022, p. 2). Mas o que são “conhecimentos universais? Por trás dessa universalidade, há a anulação de outras dimensões do currículo e de seus sujeitos. Isto é: o currículo oficial cumpre a função de controle técnico do trabalho docente, hegemoniza diferentes etapas e processos, separa execução e planejamento e retira de professores a possibilidade de criar e controlar seu próprio trabalho (Giroto, 2016, p. 421).

O novo currículo reinstaura e conserva normas de burocratizar o trabalho docente conforme as formas de racionalidade e tecnologias mais eficazes adaptadas ao progresso do capital. Assim, ao sentido de educar, à pergunta importante sobre o porquê e para quê formamos educadores (Catini, 2020), se acrescenta o fato de que essa pergunta não está isolada do tempo: é feita com o vagão em movimento, em alta velocidade, com disputas intestinas em torno do controle da educação e até do chão da escola pública.

Nos últimos anos, observa-se uma intensificação dos processos de privatização da escola pública, cujas manifestações incluem as fissuras provocadas pelas reformas educacionais e o consequente esvaziamento dos princípios democráticos no âmbito escolar. Estamos, enfim, diante de um modelo educacional ancorado na seletividade e na ética da performance, características de avaliações externas e da ascensão dos Projetos de Vida no currículo, por onde o *coaching* passa a ser a principal referência a inculcar no estudante a necessidade de sobrevivência e a responsabilidade por conseguir chegar até o final; uma forma de assegurar que, a despeito de todo o horror social, político e econômico da última década, vivamos “*como se nada tivesse acontecido*”.

A retórica voltada ao futuro dos jovens, sendo este futuro encapsulado na forma de projetos, ocupa o espaço do currículo e da organização do trabalho na escola em todos os seus aspectos, tendo como origem uma política nacional curricular impulsionada por corporações e braços empresariais que operam no negócio da educação. Isto é, a privatização da escola pública ocorre ao acessar o centro do currículo e mobilizar, ou amoldar a expectativa de jovens para o mercado rarefeito e árido do jovem empreendedor.

Isso pode encontrar vários tons de tradução: controle do trabalho docente; precarização do trabalho; conquista da escola pública; desenho de uma política curricular que atenda às necessidades do Capital no século XXI. E quais seriam essas necessidades em tempos de produção incessante de barbárie e de corrosão política sistemática no

capitalismo? Como a gestão privatizada da educação responde a esse processo de enfurecimento autoritário do Capital?

Foi assim que em 2016, em seu primeiro discurso como presidente em exercício, Michel Temer apresentou sua proposta para enfrentar os tempos difíceis de desastre econômico e social, cuja proeminência é a falta de perspectiva. “Não pense em crise, trabalhe” (Época Negócios, 2016), decretou. Revelou, ao mesmo tempo, uma retórica bastante estreita e a essência do pensamento hegemônico que a academia classifica como “racionalidade neoliberal”. Três pontos destacam o que propõe essa racionalidade: 1) quando se fala de trabalho do futuro, é porque não há trabalho, nem no futuro nem no presente; 2) os indivíduos precisam ser autossustentáveis e são responsabilizados por seu fracasso; 3) corações e mentes devem aderir a esse projeto de sociedade; e, sendo o neoliberalismo um projeto de sociedade, precisa de um modelo educacional próprio. Em uma radiografia: empreendedorismo como gestão de si e educação para formar o sujeito empreendedor, o homem-empresa definido por Laval e Dardot (2016).

Esse modelo de educação vai ser definido pelo Estado em coordenação com outros centros de poder, de onde outros pontos se destacam: 1) Organismos econômicos multilaterais (BM e OCDE) operam como o ministério global da educação; 2) Organizações empresariais, fundações e braços sociais de corporações estão o tempo todo, por meio de autointitulados especialistas, pautando a educação com programas, diagnósticos, relatórios, avaliações e metas; é um monólogo, e assim professores, movimentos sociais e estudantes foram apagados do debate público, reduzidos a alvos da política; 3) A educação é área para a profusão de uma série de experiências, modelos, reformas curriculares e reestruturações das categoriais profissionais a título de inovações; 4) Quem capturou a retórica da disrupção foi a direita e o empresariado, oferecendo como transformação, além de guerra cultural e violência de Estado, modelos educacionais pautados na competição, performance em avaliações, vigilância tecnológica e empreendedorismo precarizado como via de acesso a resquícios de dinheiro; 5) A própria classe empresarial sequestrou o signo da mudança; tenta fazer da sua versão desbotada de disruptividade um monopólio; 6) A mudança na educação é justificada pela necessidade de adequação da juventude aos novos empregos, ao trabalho do futuro, atividades que ainda não sabemos quais são.

Qual trabalho, se *não há* trabalho? A era da ruína capitalista exige a formação não somente de um tipo específico de trabalhador, mas especialmente de outras subjetividades, uma “fábrica do ser neoliberal” (Dardot; Laval, 2016). Este “ser” precisa reunir as atitudes e comportamentos para aceitar e conviver com a aspereza e as dificuldades do mundo, onde 99% terão de “empreender”: isto é, se esforçar para sobreviver na viração, com trabalhos precários em territórios hostis onde a única promessa é que não há promessa para todos: o capitalismo, afinal, precisa de “vencedores e perdedores”.

Essas figuras do fim, isto é, figuras do mundo neoliberal, são criadas para dar materialidade a um destino inexorável, de uma vida dura que se cristaliza porque as coisas são assim – e o Estado e o capitalismo não têm nada a ver com isso, supõe-se. Emerge o empreendedor como salvador de si próprio e que tem no “empresário” bem-sucedido a seu epítome. É uma reengenharia social: é preciso ter competência socioemocional para se adaptar a este mundo, ser resiliente, lidar com a pressão e seguir em frente.

Para a formação desse sujeito escolar é necessário alcançar a meta e forjar o aluno ideal; e assim, a pedagogia das competências é o referencial curricular para esse projeto

de formação e de sociedade – e a BNCC é a peça técnica para instituir sua implementação. Neste modelo, a educação não é uma atividade para compreender o mundo criticamente e transformar uma realidade de violência de Estado, apartheid, miséria e flagelo social; é uma atividade para aceitar esta realidade e se adaptar. Afinal: não pense, trabalhe. Cabe ao projeto de aluno desenvolver a competência que lhe permita sobreviver ao mundo hostil:

Pessoas com socioemocionais mais desenvolvidas vão não somente bem em proficiência escolar, mas em todos os demais aspectos da vida humana. E isso se torna cada vez mais relevante em um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo (o chamado mundo VUCA) (Ramos, 2020).

Assim, ao analisar a proposta da BNCC, Katuta (2019) afirma que o MEC deu continuidade à conformação de um currículo que responde por “um conjunto de prescrições de objetivos, conteúdos ou unidades temáticas” (Katuta, 2019, p. 97). Os tensionamentos e disputas

indicam a adoção de uma compreensão tecnicista de currículo e, mais grave, que rompem com os trabalhos realizados pelas educadoras e educadores no chão da sala de aula, portanto, com o currículo real das escolas brasileiras pois entendemos que, enquanto práxis docente, currículo é território-fronteira de trabalho e de avanços na formação de autônomoas, de culturas e de identidades profissionais (Katuta, 2019, p. 97).

O distanciamento da BNCC em relação ao chão da escola e ao “currículo real” também é apontado por outros autores. Galian e Silva (2019), por exemplo, reforçam que o predomínio da pedagogia das competências resulta em uma fragilidade da experiência escolar, uma vez que “remete ao “caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao ‘saber fazer’ e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial” (Galian; Silva, 2019, p. 524). Estaríamos diante de uma “redução da educação ao ensino” (Galian; Silva, 2019, p. 527). Isto é, uma unidade essencial curricular acaba resultando na “exclusão de diferentes sentidos da educação” (Cunha, 2015, p. 576), conferindo assim a perda total da autonomia pedagógica da escola. O resultado só pode ser a reconfiguração completa do trabalho de educar sua perda de sentido e o esvaziamento da formação da juventude nos tempos atuais.

Segregar e gerir

Para a organização empresarial Instituto Ayrton Senna (IAS), as competências socioemocionais exigem uma profunda articulação entre a formulação de políticas públicas, a atuação de diversos atores no processo educacional e práticas pedagógicas voltadas para a inovação na educação, reforçando a importância da sua presença na Base Nacional Comum Curricular. Por isso, Girotto (2017, p. 433) entende que é fundamental compreender “a articulação existente entre a elaboração da BNCC e os interesses de grupos econômicos sobre a educação brasileira no momento atual”, pois a construção da BNCC deu continuidade a uma lógica instrumental do currículo, voltado à produtividade e à eficiência técnica. Além disso, abre espaço e responde à atuação de novos sujeitos e novas hegemonias na política educacional.

Ao analisar, por exemplo, a relação entre o Programa Inova Educação - criado em parceria pelo Governo do Estado de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna - e a BNCC, Débora Goulart e Felipe Alencar (2021) observam que para esta política de governo

O jovem do século XXI e a sua escola exigem a flexibilidade na formação para o trabalho que não seria mais voltado a diplomas e profissões, mas às competências que melhor acomodem os indivíduos em um mercado mais competitivo e restritivo em direitos e mais exigente em empenho e adaptação (Goulart; Alencar, 2021, p. 343).

Esta compreensão, apontam os autores, é reforçada pela fala de Viviane Senna, presidente do IAS:

60% dos estudantes vão trabalhar em empregos que não existem. Não existem ainda [...] 60% dos que estão hoje! Como é que você vai preparar esse aluno para um emprego que você nem sabe qual, [...] eles vão precisar de habilidades como abertura, criatividade, flexibilidade, capacidade de adaptar a mudanças cada vez em volume maior. (Movimento Inova – Palestra “Competências Socioemocionais”, 2019).

Sob a retórica da formação para o emprego do futuro emerge, segundo os autores, uma reestruturação curricular que alia flexibilização do currículo, padronização e estreitamento curricular à oferta de materiais pedagógicos estruturados por entidades privadas e ações de controle do trabalho docente que ferem a autonomia pedagógica da escola (Goulart; Alencar, 2021). Padronização e flexibilização se combinam, prosseguem os autores, para arquitetar uma Base que tem condições de, ao mesmo tempo, oferecer uma matriz que articula referências fixas (matemática e línguas portuguesas e inglesa) com componentes esvaziados de conhecimentos cognitivos, focalizados no comportamento e nas atitudes dos estudantes: esta seria a pedagogia das competências.

Neste sentido, Freitas (2022) observa que programas desenvolvidos pelo Banco Mundial na década passada aprofundaram ainda mais a consolidação de uma política educacional dirigida a constituir “uma sólida formação em múltiplas habilidades genéricas [multiple generic skills], de modo a lhe permitir “a posterior aquisição de competências específicas para o trabalho” e “a capacidade de adaptação às repetidas mudanças de emprego ao longo da vida profissional” (Freitas, 2022, p. 106).² E segue: Ainda de acordo com essas pesquisas, os “trabalhadores que declaram uma transição mais suave da escola para o trabalho têm competências socioemocionais diferentes”, tendendo a ser “mais conscienciosos, estáveis emocionalmente e resilientes” (Freitas, 2022, p. 106).

Ressaltamos a centralidade do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação como eixo principal do currículo: isto é, do predomínio dos comportamentos, atitudes e procedimentos na formação educativa. Assim, tendo como “justificativa” o “temor” de que milhares de trabalhadores percam seus empregos em decorrência do progresso tecnológico, o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: A natureza mutável do trabalho”, redigido pelo Banco Mundial em 2019, propôs a segregação no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais no trabalho escolar, garantindo a “empregabilidade” dos cidadãos em função da DIT (Divisão Internacional do Trabalho). Como observa Freitas (2022, p. 109),

² Freitas se refere ao programa STEP (BANCO MUNDIAL, 2015).

O Relatório estabelece, ainda, uma espécie de divisão internacional de habilidades. De acordo com ele, há pesquisas junto a empregadores que mostram que são requeridas, “nos países desenvolvidos”, cada vez menos, “habilidades menos avançadas”, passíveis de serem automatizadas e codificadas, e são demandadas, cada vez mais, habilidades cognitivas avançadas e habilidades sociocomportamentais [...].

Já quanto à América Latina, o documento afirma que o foco deve repousar na “expansão de empregos que demandam habilidades cognitivas gerais (que são a escrita e leitura e conhecimentos básicos em matemática, também denominadas como habilidades de sobrevivências [*survival skills*]) e habilidades interpessoais” (Freitas, 2022, p. 109).

Podemos colocar nestes termos: a segregação curricular, isto é, do direito à educação, criou excrescências tais como “habilidades de sobrevivência” em países que se esmeram na necropolítica nossa de cada dia. Políticas de extermínio da população das periferias e nos campos se combinam com políticas educacionais focadas nas classes populares e geridas ou pelo patrão ou pelas forças de segurança. Neste cenário, cresceu rapidamente o vasto mercado de materiais e cursos de formação para a BNCC, isto é, para ensinar educadores a ensinarem a jovens as tais *skills*. O SEBRAE, por exemplo, oferece cursos de formação para empreendedorismo por meio da utilização da BNCC (Sebrae, 2023). Já o Instituto Reúna – braço organizativo da Fundação Lemman, Movimento pela Base, Itaú Educação Trabalho, Instituto Unibanco, Instituto Gesto e B3 Social (o órgão social da Bolsa de Valores de São Paulo) – atua em escolas das periferias de grandes cidades exatamente para “Desenvolver recursos e referências técnico-pedagógicos de excelência que promovam a coerência pedagógica sistêmica e contribuam com a implementação da BNCC para uma educação básica de qualidade, inclusiva e equitativa” (Instituto Reúna, 2023).

Por sua vez, o Instituto Ayrton Senna atualiza sucessivamente seus kits pedagógicos, com destaque para orientações sobre como aplicar as competências socioemocionais aula a aula. Um destes pacotes pedagógicos foi embalado para entrega nos tempos brutais de covid: “Competências socioemocionais para sair de contextos de crise” (Instituto Ayrton Senna, 2020). Ali, podemos constatar que o mundo empresarial está de fato militando para nos deixar “confortáveis” numa situação desconfortável. Devemos recordar que, no Brasil, ao grupo de risco por idade foi acrescentado outro: a população negra periférica que se viu obrigada a “empreender” na pandemia e se expor ao Sars-Cov2. Nesse contexto abjeto de mortes e tragédias familiares, o pacote de competências socioemocionais para sair da crise oferecia um conjunto de atividades intitulado “Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”. No fundo é um comando: não há tempo para sentir, não há tempo para lamentar.

Um dos graves problemas sociais do país não é ser ignorante sobre os empregos do futuro, que no final das contas ninguém tem o poder de dizer quais serão. O futuro ainda está aberto, evidentemente, pois do contrário seria apenas mais um território colonizado em um mundo onde o capitalismo de rapina promete disputar cada palmo de terra. Um dos nossos problemas, enfim, é ter perdido a capacidade de sentir a dor socialmente, como escreve Cristina Garza:

Cuando todo enmudece, cuando la gravedad de los hechos rebasa con mucho nuestro entendimiento e incluso nuestra imaginación, entonces está ahí, dispuesto, abierto, tartamudo, herido, balbuceante, el lenguaje del dolor. De ahí la importancia de dolerse. De la necesidad política de decir “tú me dueles” y de recorrer mi historia contigo, que eres mi

país, desde la perspectiva única, aunque generalizada, de los que nos dolemos. De ahí la urgencia estética de decir, em el más básico y también en el más desencajado de los lenguajes, esto me duele (Garza, 2015, p.14).

Cabe, em uma síntese, levantar, não pensar em crise, trabalhar. Ao fim e ao cabo, a BNCC é desconexa da realidade porque obriga docentes e estudantes a trabalharem com um *temário*, enquanto a coordenação de um trabalho coletivo na escola requer que trabalhem com um *cenário*. Isso só pode ser feito se o trabalho for de reconhecimento de epistemologias transgressoras que tenham em outros seres de conhecimento (outro currículo) o seu manancial. Mas como isso não é feito, resta aos professores ter de realizar um trabalho que somente coaches medíocres fazem: combinar miséria com empreendedorismo, resiliência, mundo hostil e identificação com o empresariado.

Com a educação em estado de decomposição, assim, emerge a figura do professor coach, oficialmente capacitado dentro da escola estatal para aplicar o currículo escolar empresarial; é este coach quem vai responsabilizar estudantes a buscarem saídas individuais para seguirem pendurados na roleta russa do capital. Talvez seja essa a habilidade de sobrevivência da qual fala o Banco Mundial: materializar uma concepção de ultra-individualidade que crie uma interdição ao sentido de coletividade. A escola precisa produzir artificialidades, e nada mais antinatural do que o isolamento individualista e competitivo no comportamento humano. É o que Vanessa Gordillo batiza como “Ditadura do *Coaching*”: promover o “Eu” em detrimento do “Nós”, transpondo o currículo e a didática de ambientes corporativos para espaços escolares.

Desde hace algún tiempo, habitamos la automodernidad, una sociedad donde el individualismo se fortalece con la Construcción del Yo dejando el Nosotros al borde de la extinción. La satisfacción que reporta el mercado del coaching, es la bestialización del carácter, la construcción de una subjetividad que adolece inhumanidad, incapaz de empatizar y rebelarse ante las injusticias. Esta construcción de sujeto, ajena a lo colectivo, a la comunidad, primero se coló en las empresas para aumentar los rendimientos del capital, luego en las personas como forma de buscar un paliativo ante la angustia y la pena de sentirse vacías y pérdidas. Hoy se cuele en las aulas de las escuelas de diversas maneras para incidir en pequeñas y jóvenes. (Gordillo, 2020, p.1).

A transformação do profissional da educação em coach motivacional tem um evidente caráter de precarização e desqualificação de docentes. Entretanto, ao neoliberalismo toca uma característica peculiar, que é a de fazer dessa continuada política de extinção uma celebração da positividade; isto é, cabe ao professor ressignificar sua precarização como um elemento de engrandecimento do trabalho, por meio do sistema meritocrático:

Los ideólogos de las reformas educativas neoliberales contemporáneas comprendieron que la conciencia crítica del magisterio se anula si a los sistemas de carrera magisterial no se les presenta en su sentido negativo, ligado al castigo y al despido y, por el contrario, se plantean en sentido positivo, es decir, vinculados al mérito y al reconocimiento de los docentes. Los cuestionarios sobre el capital emocional en esta reforma educativa son parte de una propuesta hecha por los teóricos de la psicología positiva para diagnosticar el nivel de conformidad y de adaptabilidad de los trabajadores a la precariedad laboral: entre más felices más productivos. (Velázquez, 2021, p.1).

Para Velázquez (2021), esta “psicologia positiva do docente precarizado” alia a criminalização de movimentos docentes e a pressão por resultados à ação de

convencimento, de aceitação e adesão. A leitura crítica do mundo delinearía um mau exemplo de profissional. A positividade da mudança conforma o bom professor, ou coach. Velázquez destaca que é exatamente o que Illouz e Cabañas (2019) apontam em “Happycracia”:

El exceso de positividad es característico de las sociedades neoliberales del siglo XXI, dicen Eva Illouz y Edgar Cabañas en su libro titulado Happycracia. La medición de los niveles de conformismo y de aceptación (a lo que por cierto actual gobierno recurre de forma desmedida) se ha convertido en sustituto de análisis serios sobre el impacto de las políticas sociales (Velázquez, 2021, p.1).

A indústria da felicidade alcançou a educação e estabeleceu um novo paradigma para as ruínas do social. Assim, ser feliz virou um atributo da cidadania; isto é, são bons cidadãos aqueles que são felizes, afinal *“las tragedias son, por supuesto, inevitables, pero la ciencia de la felicidad insiste en que el sufrimiento y la satisfacción son, al fin y al cabo, opciones personales”* (Illouz; Cabañas, 2019, p.14). Em suma: está posto que “a meta da direita é o futuro, mas um futuro bastante seletivo, onde não cabem todos” (Catini, 2020, p.6). Uma vez vivendo na *Happycracia*, achar esse cenário bom ou ruim é uma questão de escolha; apesar de tudo, basta levantar, sacudir a poeira, dar a volta por cima e trabalhar.

Plataformização: o Deus máquina para a redenção da educação

[...] Na civilização capitalista moderna a encenação muda de natureza, agora é a própria máquina que desempenha o papel de um deus, adorada de joelhos como uma verdade divina e que deveria trazer a solução miraculosa de todas as dificuldades. Vivemos a era da religião da máquina que desempenha o papel de um deus, cujos rituais são celebrados com pompa para um clero tecnocientífico particularmente intolerante. O novo *deus machina* exige, em uma escala incomparavelmente mais ampla que a de seus ancestrais Baal ou Moloch, sacrifícios humanos. E, como todas as divindades, seu objetivo é moldar os seres humanos à sua imagem, à imagem da máquina. (Löwy, 2020. p. 53).

A relação entre currículo escolar e avaliação equaciona interesses burocráticos em uma hierarquia administrativa de controle; “o papel principal que desempenha um currículo nacional consiste em proporcionar o marco de referência dentro do qual podem funcionar os testes de avaliações nacionais” (Apple, 1996, p. 58). A regulação da qualidade pela burocratização do trabalho docente por meio de novas ferramentas e instrumentos tecnológicos incute barreiras para as finalidades do próprio trabalho pedagógico, sendo meios efêmeros, mercadológicos que se situam em um espaço de constante treinamento e controle de desempenho de professores e alunos e eficácia do currículo escolar. Ao invadir o cotidiano da relação professor-aluno-conhecimento por meio da relação currículo e avaliação, empresas e produtos, suportes tecnológicos, coalizam a escola com tradições de modernidade e progresso colocadas pelas classes conservadoras que controlam a dinâmica do Capital.

Atualmente, a solução miraculosa para as dificuldades da educação brasileira são as plataformas digitais de acompanhamento de frequência dos estudantes e de avaliação, de acordo com os porta-vozes do governo do estado de São Paulo, na gestão de Tarcísio de Freitas (Sala do Futuro, *Youtube*, 2024). É interessante notar que a inauguração da adoção compulsória de aplicativos se deu justamente pelos mecanismos de controle de frequência (di@rio de classe) e desempenho (Prova Paulista) - e não da aprendizagem.

Entretanto, já se multiplicam os contratos com empresas para implementação de aplicativos para a alfabetização das crianças, dentre outros, nos municípios do estado de São Paulo (Marília Notícias, 2024).

Com esses aplicativos, estamos atacando duas questões fundamentais para termos uma educação de qualidade: **frequência e performance**. Monitorando esses dois pilares, teremos resultado e que, no final, o aluno tenha ferramentas para ingressar no mercado de trabalho e prosperar (Freitas, 2023, grifos nossos).

Em momento anterior a esse período, justamente durante a pandemia de COVID-19, a utilização do centro de mídias de São Paulo (CMSP) foi amplamente adotada no sistema de ensino paulista para veiculação de videoaulas via televisão ou aplicativos. As aulas também poderiam ser acessadas de forma assíncrona pela plataforma *Youtube* (Peres, 2024). Mesmo após a retomada das aulas presenciais o CMSP continuou a ter sua utilização incentivada pelos gestores educacionais, só que desta vez o professor/a, em sala de aula, seria o/a responsável apenas pelo “*play*” e por garantir a disciplina dos alunos em sala de aula.

Ball (2018), ao propor o estudo das novas formas de governança na política educacional, afirma que na relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais está impressa uma lógica em que o Estado atua como criador de mercado. Com isso, abre ainda mais espaço para novas comunidades políticas que se unem por uma crença discursiva na ineficiência e ineficácia dos serviços públicos estatais, que seriam resistentes à inovação. A capacidade de estruturação das Organizações Internacionais (OIs) está relacionada aos atores transnacionais e à maneira como esses atores influenciam a dinâmica de tomada de decisão em sistemas e políticas educacionais. Para os pesquisadores do campo da economia política internacional, as OIs são transmissores chave de perspectivas específicas sobre a educação e as reformas educacionais, que são basicamente instrumentais e voltadas para o trabalho, adaptadas aos contextos nacionais (Verger, 2019).

Se considerarmos o período posterior à promulgação da Constituição Federal em 1988, em que o pacto federativo foi estabelecido e ao mesmo tempo deu início à descentralização administrativa seguida da descentralização das políticas sociais (Arretche, 2022), os problemas enfrentados pela educação são inúmeros. Portanto, as soluções miraculosas se constituem como “faces da mesma moeda” da privatização – por um lado, governos e prefeituras injetam dinheiro público em contratos com empresas para adoção de aplicativos e, por outro, tornam o saber docente refém do uso da inteligência artificial por meio de ferramentas oferecidas pelas *Big Techs*.

O desastre educacional pode ser atestado por meio de variadas abordagens. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, por exemplo, elaborou documentos de análise das execuções das metas e estratégias do PNE (2014-2024) em 2019, 2022 e 2024 com base nos relatórios de acompanhamento do PNE elaborados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira) e publicados em 2020 (terceiro ciclo) e em 2022 (quarto ciclo). O balanço realizado pela Campanha resulta em uma constatação de que a lei não foi cumprida, destacando também a não elaboração dos planos estaduais e municipais de educação na maioria dos estados e municípios brasileiros. As considerações apontam para a EC 95/2016 e os recentes cortes de verbas na educação como grande obstáculo para que fosse possível atingir um resultado melhor. Os dados do

PNE apresentados acima reforçam para alguns autores a importância da existência de um Sistema Nacional de Educação para coordenar as ações federais junto aos demais sistemas educacionais (Saviani, 2018) e demonstram a necessidade de valorização dos profissionais da educação - além do avanço na universalização da educação básica, que está longe de ser alcançada.

Em suma, o que se quer afirmar: é dissimulada a ideia de que apenas a inclusão de tecnologias possibilitaria *per se* uma melhoria na educação. Como vimos nesses casos, o saber dos professores/as não é valorizado, e sim substituído de forma gradativa pelo uso de aplicativos e de inteligência artificial. Entretanto, aqueles que elaboram essas propostas desconhecem elementos básicos do processo pedagógico, haja vista o episódio da distribuição de *pen drives* com *slides* que deveriam substituir os livros didáticos para os alunos. Nesse episódio, amplamente difundido pela mídia e rebatido pelos educadores, a confusão foi básica: *slides* são materiais de apoio didático para os(as) professores(as) e não material de estudo para formação básica dos estudantes. Entretanto, para o atual secretário de Educação do estado de São Paulo, "a aula é uma grande TV, que passa os slides em Power Point, alunos com papel e caneta, anotando e fazendo exercícios. O livro tradicional, ele sai" (Uol Notícias, 2023, p. 1).

Ocorre algo semelhante com utilização de programas de Inteligência Artificial (IA) como o *Chat GPT*, o *Copilot*, o *Magic School*, dentre outros. Todas essas ferramentas simulam a atuação de um professor quanto ao planejamento de um curso, uma aula ou na preparação de materiais para a exposição. Entretanto, além de saber elaborar o comando (*prompt*) o profissional deve saber reconhecer se o que foi produzido pela máquina é correto. Ou seja, o professor precisa do conhecimento especializado sobre a preparação e o conteúdo da aula para corrigir a produção da máquina. Além disso, ele próprio e outros colegas alimentam as plataformas de IA por meio da produção de conhecimento que é convertida em mercadoria por essas mesmas plataformas; e que, ainda assim, não oferecem a esses profissionais o acesso gratuito.

Na cultura digital contemporânea, as relações sociais são mediadas por algoritmos em plataformas digitais e abrem caminho para o estabelecimento mais acirrado de padrões de comportamento, pensamentos e desejos que se convertem em mercadorias. O ciclo de acumulação ocorre a partir da extração e controle de dados por meio de dispositivos digitais calculados e disponibilizados pelas chamadas *Big Techs*, as grandes empresas de tecnologia. Na sociedade da cultura digital do século XXI, em suma, o modo de produção capitalista se assenta em relações de maior controle e vigilância (Barbosa; Alves, 2023, p. 7).

No que diz respeito às formas de contratação, chama a atenção a regularização da prática de admissão de profissionais da educação temporários, por meio de processos seletivos e não a efetivação via concurso público [...] Em relação aos professores, maior grupo profissional da rede, assevera-se que, no período, a excepcionalidade presente na legislação constituiu prática recorrente em São Paulo, atingindo o patamar de 72,87% de professores não efetivos em 1999 [...] (Barbosa *et al.*, 2022, p. 4).

Ao optar pela solução tecnológica com ferramentas de gestão, o governo do Estado de São Paulo parece se livrar de uma vez por todas de seu grande problema: os professores da rede estadual *quasi*-uberizados, uma vez que os contratos temporários representam 50% dos professores da rede estadual (Venco, 2018, 2019). E enfatiza, mais uma vez, que

a racionalização dos recursos é a tônica deste governo e que não faz parte de seus planos a valorização dos/as professores/as.

Considerações finais

Neste artigo, problematizamos uma série de elementos que expressam alterações radicais do sentido da educação, enfatizando fraturas no currículo escolar geradas por meio de políticas públicas de grande impacto como a BNCC e outras frentes reformistas que permitem ao setor empresarial abraçar a escola, como as estratégias de gestão para racionalização dos recursos e sua privatização; a “inovação” promovida por meio da utilização de plataformas tecnológicas; a reforma curricular e o controle e progressiva substituição do trabalho docente.

Neste período de intensificação das reformas empresariais, a introdução de tecnologias e a privatização da educação exploram a crescente influência das empresas no coração da escola que é o currículo escolar. Ao mesmo tempo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementa no currículo tais concepções, refletindo disputas políticas em que o sentido da autonomia escolar tem se tornado um *slogan* vazio, enquanto a educação se torna um espaço de controle e precarização do trabalho docente e projeção de fracassos para a juventude. A retórica da formação para o emprego do futuro reforça a flexibilização curricular e a introdução de competências socioemocionais, alinhando a educação aos interesses empresariais.

Mesmo com problemas complexos, que envolveriam a ampliação de recursos públicos e a valorização profissional, a “saída” para os problemas da educação paulista, segundo o governo de São Paulo, é a adoção de plataformas digitais para monitorar a frequência e desempenho dos alunos. No entanto, por meio dessas soluções tecnológicas o saber docente é substituído por ferramentas de inteligência artificial e os contratos com empresas privadas se multiplicam.

Resta perguntar, após isso: o que sobraria de educação em um cenário de erosão do conhecimento e destruição dos processos pedagógicos? E assim, perguntar sobre que tipo de trabalho que estamos realizando em instituições de ensino no país.

Questionado certa vez se fazia sentido considerar a luta de classes como algo existente no mundo atual, o bilionário Warren Buffett respondeu: sim, e estamos vencendo. Significa que setores hegemônicos estão engajados e levando a guerra à linha de frente do que outrora era educação. Que respostas podem ser dadas à intensificação do controle empregada pela Pedagogia do Capital? Modelos outros que não esse deserto de alternativas existe, apesar de tudo. Cabe agora destacá-los e valorizá-los em meio a um cenário complexo onde auto-organização e autonomia ganham ainda mais relevância frente ao desastre cotidiano de cada dia, no duro dia a dia da rotina escolar.

Referências

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Nova Iorque: Teachers College Press, 1996.

ARANTES, Paulo. **Depois de junho a paz será total**: O novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência. São Paulo: Boitempo, 2014.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, 23, p. 25-48, set. 2022.

BALL, Stephen John. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>>. Acesso em: 16 set. 2024.

BANCO MUNDIAL. **STEP Skills Toward Employment and Productivity** – Infographic. Out. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/43ypppyd>. Acesso em: 15 set. 2025.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia; FERNANDES, Mara José da Silva; VENCO, Selma. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do ensino médio e a plataforma da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revistae-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> >. Acesso em: 15 set. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/>. Acesso em: 20 set. 2024.

CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo**, 5/06/2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MOLINA, Luis Bonilla. CEDES 22 (Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22). **"La reorganización educativa desde la perspectiva del PTEO"**. Webseminário realizado em 11/08/2020. Disponível em: <https://es-la.facebook.com/cencos22oaxaca/photos/cartel-jornada-formativa-del-teea-2020-2021-11-de-agosto-2020la-jornada-formativ/2617259038512164/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CEDES 22 (Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22). **Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA)**; "La construcción-aproximación curricular y la formación permanente: Telares de saberes pedagógicos y gnoseológicos". Primera edición. CEDES 22: Oaxaca, jul. 2025.

CUNHA, Érika Virgílio. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Da rua à Realpolitik ou da Conae ao PNE. **Educ. Soc**, Campinas, v. 34, p. 647-649, jul-set 2013.

ÉPOCA NEGÓCIOS ONLINE. **Michel Temer faz seu primeiro discurso**: "Não fale em crise, trabalhe". Rio de Janeiro, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/05/michel-temer-faz-seu-primeiro-discurso-e-ministros-tomam-posse.html>. Acesso em: 28 maio 2025.

ESTEVA, Gustavo. **Ante una situación sin precedentes, iniciativas sin precedentes**. Exposição no Seminário "Taller Estatal de Educación Alternativa 2020-2021. Jornada Formativa de la Sección XXII". 11/08/2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/cencos22oaxaca/videos/conferencia-ante-una-situaci%C3%B3n-sin-precedentes-iniciativas-sin-precedentes/395191321461117/>. Acesso em: 28 set. 2024.

FREITAS, Tiago. **Ensino médio Personnalité**: prestidigitações do capital na educação pública. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2022.

GALIAN, Cláudia; SILVA, Roberto Rafael da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 508–535, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5693>.

GARZA, Cristina Rivera. **Dolerse**: Texto desde un país herido. México D.F.: Sur +, 2015.

GIROTTO, Eduardo Donizetti. Dos PCNS a BNCC: O Ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, n. 30, p. 419–439, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781/21158>. Acesso em: 22 mar. 2023.

GORDILLO, Vanessa. La dictadura del coaching. **Huellas del Sur**, 27/05/2020. Disponível em: <https://huelladelsur.ar/2020/05/27/la-dictadura-del-coaching/>. Acesso em: 9 set. 2025.

GOULART, Débora Carvalho; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na Rede Estadual Paulista: Programa Empresarial para Formação do Novo Trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 337-366, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>. Acesso em: 14 abr. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais dos estudantes**. 2020. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-Socioemocionais-estudantes/?gad_source=1&gclid=EAlaIqobChMI0cm_ptbVggMVekVIAB2gcABjEAAyASAAEgJQSvD_BwE. Acesso em: 21 nov. 2023.

INSTITUTO REÚNA. **Conheça o Reúna**. São Paulo. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ILLOUZ, Eva; CABAÑAS, Edgard. **Happycracia**: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controla nuestras vidas. Paidós, 2019.

JARQUIN, Mauro. **Batalla curricular en la Nueva Escuela Mexicana**: alcances y limites del equilibrismo progresista. 10/10/2022. Disponível em: <https://revistacomun.com/blog/batalla-curricular-en-la-nueva-escuela-mexicana-alcances-y-limites-del-equilibrismo-progresista/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

KATUTA, Angela. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: A proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. **Geografia**, v. 44, n. 1, jan./jun. 2019.

LÖWY, Michael. **O cometa incandescente**: romantismo, surrealismo e subversão. São Paulo: 100/cabeças, 2020.

MAGALHÃES, Regina. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

MARÍLIA NOTÍCIA. **Municípios da região assinam convênio com o Estado para auxiliar alfabetização nas escolas**. Marília, São Paulo, 03/07/2024. Disponível em: <https://marilianoticia.com.br/municipios-da-regiao-assinam-convenio-com-o-estado-para-auxiliar-alfabetizacao-nas-escolas/>. Acesso em: 20 set. 2024.

MOVIMENTO INOVA. **Palestra “Competências Socioemocionais”**, 2019. 2 vídeos (58 min). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

PARASITA. Direção: Bong Joon-ho. Produção: Kwak Sin-ae, Moon Yang-kwon, Jang Young-hwan. Roteiro: Bong Joon-ho, Han Jin-won. Coreia do Sul: Barunson E&A, 2019.

PERES, Helga Caroline. Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP. *Devir Educação*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e-874, 2024. DOI: 10.30905/rde.v8i1.874. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/874>. Acesso em: 12 fev. 2026.

RAMOS, Mozart. **A importância das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento pleno**. 05/08/2020. Brasil. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19601/o-valor-das-socioemocionais-para-o-desenvolvimento-pleno>. Acesso em: 28 set. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sala do Futuro**: a próxima fase da Educação de São Paulo. 16/03/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1VydJxxl8sM>. Acesso em: 20 set. 2024.

SAVIANI, Demerval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, p. 291-304, abr./jun. 2018.

SEBRAE. **Formação pedagógica**: empreendedorismo e BNCC. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/cursosonline/formacao-pedagogica,55ee16d291e4d710VgnVCM100000d701210aRCRD>. Acesso em: 16 nov. 2023.

UOL NOTÍCIAS. **MP abre inquérito para investigar decisão do governo de SP de recusar livros didáticos**. São Paulo, 3/08/2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/08/03/mp-abre-inquerito-para-investigar-decisao-do-governo-de-sp-de-recusar-livros-didatico.htm>. Acesso em: 12 set. 2025.

VELÁZQUEZ, Lev. La sociología positiva del docente precario. **La Jornada**, 25 mar. 2021. Disponível em:

<https://www.jornada.com.mx/2021/03/25/opinion/018a1pol>. Acesso em: 30 set. 2021.

VENCO, Selma. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? **Revista da ABET**, v. 17, Jan.-Jun. 2018.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 9–33, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 12 fev. 2026..

Recebido em: 21 out. 2025

Aceito em: 07 jan. 2026