



# NOTAS SOBRE O “CURRÍCULO PAULISTA: ETAPA ENSINO MÉDIO”

Regina Magalhães de Souza [\*]

## RESUMO

Este é um artigo de opinião que traz algumas observações sobre o documento *Currículo Paulista: etapa ensino médio*, homologado em agosto de 2020 pelo governo do Estado de São Paulo. Analisam-se no artigo as estratégias, noções e argumentos utilizados pelo discurso do poder expresso no documento. Identifica-se a concepção de educação do documento, alinhada à política educacional vigente, em que as noções de competências e habilidades ocupam posição central. Apontam-se as condições de produção do documento e os interesses empresariais a respeito da definição do currículo. Conclui-se que a formação de uma subjetividade neoliberal — baseada no empreendedorismo e no protagonismo individual — é objetivo central do discurso do poder expresso no *Currículo Paulista*. Ressalta-se a importância da discussão sobre currículo pela sociedade para a construção de uma escola baseada, de fato, nos princípios de democracia, solidariedade e humanidade.

**Palavras-chave:** Ensino médio. Currículo. Sujeito neoliberal.

---

[\*] Doutora em Sociologia – Socióloga da Coordenadoria de Produção e Análise de Informação de São Paulo – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9023-2718> – E-mail: [regina\\_m\\_souza@yahoo.com.br](mailto:regina_m_souza@yahoo.com.br).



## INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentam-se informações sobre o documento *Currículo paulista: etapa ensino médio* (SÃO PAULO, 2020), considerado como a materialidade de um discurso ou de discursos produzidos, coletivamente, que se entrelaçam e contribuem para o exercício e a dissimulação do poder. Sem a pretensão de realizar uma análise de discurso propriamente dita, a tentativa é identificar os elementos, características e estratégias discursivas que concorrem para a prescrição de comportamento e produção de uma subjetividade que pode ser chamada de neoliberal. O intuito, também, não é realizar uma discussão com base nas chamadas teorias do currículo, mas levantar, de maneira relativamente livre, alguns aspectos sobre as forças que têm pautado a política educacional vigente, em que a definição dos currículos ocupa posição fundamental.

Pelo menos desde o início dos anos 90, o debate educacional no Brasil tem reiterado, apenas, *uma* concepção de educação, presente na legislação, nos documentos de todos os níveis de governo (inclusive no documento em pauta neste artigo), nas “recomendações” dos organismos internacionais, nos textos produzidos pelas fundações empresariais e ONGs, nas bibliografias dos cursos de licenciatura, na mídia.

Em nível mundial, um marco importante para a articulação e posterior disseminação do discurso hegemônico foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, por iniciativa de agências internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD) e Banco Mundial (SOUZA, 2008). Na *Declaração Mundial para a Educação para Todos* (UNESCO, 1998), resultante da Conferência, ficou consagrada a orientação de uma educação “seletiva e minimalista” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 113), focada nas “necessidades básicas de aprendizagem”.

A sociedade, em geral, tem reverberado a importância da educação, mas produzindo e reproduzindo um único discurso (colocado em questão neste artigo). Embora haja algumas vozes dissonantes, a interrogação e o questionamento são impedidos, até mesmo pelo quadro



semântico do discurso, que não admite contraposição na medida em que se posiciona como se fosse a própria realidade falando por si — incontestável, portanto (SOUZA, 2008).

Que escola queremos? Como deve ser a educação na escola que queremos? Que sujeito esperamos da formação escolar? Quem é o cidadão que deve ser formado na escola? Essas perguntas levantam a importância da discussão sobre o currículo, uma vez que este define o “conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” (SAVIANI, 2016, p. 55). Este artigo pretende oferecer uma modesta contribuição a essa discussão, levantando algumas observações sobre o discurso do poder presente no documento do *Currículo Paulista: etapa Ensino Médio*.

O artigo divide-se em quatro tópicos anteriores à consideração final: no primeiro, “a elaboração do currículo paulista”, apresentam-se as condições de produção do documento: seus antecedentes (a chamada “reforma do ensino médio”, a elaboração da BNCC), a ausência de participação de professores e alunos e a intervenção do empresariado na política educacional. No segundo tópico, “atividade e autoaprendizagem do indivíduo submisso”, identifica-se a concepção de educação em questão: como aprendizagem de habilidades e competências de interesse do mercado. No terceiro tópico, “a formação do sujeito neoliberal”, expõe-se à produção, pela educação, de uma subjetividade flexível que opera com base numa racionalidade instrumental. E, no quarto tópico, “o empreendedor e o protagonista”, registra-se o entrelaçamento dessas duas figuras como traço distintivo do sujeito neoliberal.

## A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA

Como o próprio documento atesta (SÃO PAULO, 2020, p. 15-16), o *Currículo Paulista* está perfeitamente alinhado às recentes orientações da política educacional do país, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018, posteriormente à aprovação da Lei Federal n. 13.415, de fevereiro de 2017, que instituiu o chamado “novo ensino médio” (BRASIL, 2017).

No governo do Presidente Michel Temer, realizaram-se mudanças nos quadros do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), trazendo nomes ligados aos partidos PSDB e DEM que já haviam ocupado cargos estratégicos na condução da política educacional da década de 90, durante os



governos de Fernando Henrique Cardoso. Antes de completar um mês no cargo, em setembro de 2016, o Presidente Temer enviou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (BRASIL, 2016) que daria origem à lei do “novo ensino médio”. Durante os menos de cinco meses de tramitação da MP no Congresso, o governo ignorou as inúmeras críticas e manifestações contrárias à reforma por parte da comunidade acadêmica, entidades sindicais, professores e alunos do ensino médio. Tais críticas não serão retomadas neste artigo, mas, *grosso modo*, recaíram sobre duas abrangentes ordens de questões e suas consequências nefastas: a pobreza e fragmentação de conteúdo de uma educação voltada para formar uma força de trabalho ajustada e submissa às demandas do mercado; e sobre a possibilidade de expansão da iniciativa privada na definição e prestação de serviços educacionais no interior da própria rede pública, ou seja, privatização e terceirização (ARELARO, 2017; BICUDO e MARCONI, 2018; CNTE, 2017; CUNHA, 2017; FERREIRA, 2017; FERRETTI, 2018b; FERRETTI e SILVA, 2017; KRAWCZYK e FERRETTI, 2017; MOTTA e FRIGOTTO, 2017; SILVA e SHEIBE, 2017, SOUZA, 2018, entre outros).

Com a aprovação da lei do “novo ensino médio”, o processo de elaboração da BNCC foi reorientado. Para compor o grupo que reescreveu o documento da BNCC, que já estava na sua segunda versão (entregue em abril de 2016), foram chamados membros do Movimento pela Base Nacional Comum, formado por indivíduos e organizações ligados ao empresariado e ao chamado terceiro setor, e que havia criticado, fortemente, a primeira versão do texto. Assim, a BNCC, que acabou sendo homologada para o ensino médio (em dezembro de 2018), não foi uma “terceira versão do documento”, mas um texto que divergiu, fundamentalmente, dos anteriores (NEIRA, 2018), na medida em que afirmou a proposição minimalista das “aprendizagens essenciais” e desprezou a orientação do Plano Nacional de Educação de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, para reintroduzir a polêmica noção de “competências” dos anos 90:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a).

A definição acima, extraída da própria BNCC, expressa a ênfase na aplicação, na “solução de problemas”, ao *fazer*, e não à aquisição de conhecimento para a compreensão e reflexão mais amplas sobre os processos históricos, produtivos, tecnológicos e científicos.



Trata-se de uma concepção de educação de caráter instrumental, segundo a qual o papel da escola não é “propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2016, p. 57), mas, apenas, fornecer o “cenário” em que caberá aos próprios jovens a autoaprendizagem de habilidades (SOUZA, 2008). Muitas foram as críticas ao documento da BNCC (FERRETTI, 2018a; MARSIGLIA et al., 2017; NEIRA, 2018; SILVA, 2018; entre outros), inclusive em relação à sua real função, que seria desenvolver, nos alunos, a capacidade de resposta aos testes padronizados do tipo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da OCDE), instrumentos de “implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119; cf. SAVIANI, 2016, p. 75).

Por sua vez, o documento do *Currículo Paulista* omite as polêmicas em torno da “reforma do ensino médio” e da BNCC. O documento refere-se àquela, apenas, pelo número da Lei que a instituiu, como se fosse fato corriqueiro uma mudança dessa monta na LDB:

Em 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alterações pela Lei 13.415/2017. Em seu Capítulo II, que trata da Educação Básica, foram alterados os artigos 24, 26, 35-A e 36. Os artigos 35-A e 36 compõem a Seção IV do Capítulo II, que trata especificamente do Ensino Médio e prevê mudança na estrutura curricular, conforme apresentado no artigo 36... (SÃO PAULO, 2020, p. 15).

A homologação do *Currículo Paulista*, em agosto de 2020, constitui mais uma etapa da reforma neoliberal da educação ou “reforma empresarial da educação” (cf. FREITAS, 2018), implantada em São Paulo pelos sucessivos governos do PSDB desde o governo Mário Covas (SANFELICE, 2010), nos anos 90, que fez uma reorganização da rede (cujos resultados foram fechamento de escolas, superlotação de salas de aulas e demissão de professores) e implantou a polêmica progressão continuada a pretexto de combater a reprovação e a exclusão. Nos últimos anos, empresários e suas fundações assumiram o controle de instâncias da Secretaria da Educação e passaram a definir e implantar um modelo de gestão empresarial baseado em produtividade e bonificação por resultados (MESKO et al., 2016). Mas, além do modelo de gestão, a indução da política educacional pelo empresariado também se realiza na definição do currículo.

Assim, tal como já havia acontecido em nível federal com a BNCC, também as discussões e a elaboração do *Currículo Paulista* contaram com nomes e organizações ligados ao empresariado e ao chamado terceiro setor, além de representantes das universidades, das



Secretarias de Educação e do Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP) e do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP).

O documento cita a realização de 1.607 seminários de que teriam participado 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação (SÃO PAULO, 2020), cifras que já indicam a ausência de grande parte da rede que, segundo o *site* da própria Secretaria da Educação, “conta com mais de 250 mil professores e cerca de 65 mil funcionários” (SÃO PAULO, [2020?]). Além disso, 165.252 estudantes responderam a um questionário *on-line*, mantido por uma plataforma de organização do terceiro setor, cujas concepções pedagógicas coincidem com as governamentais (PORVIR, [201?], [2019?]). Os limites deste artigo não permitem uma avaliação do citado questionário, mas um exame mesmo superficial já evidencia seu caráter parcial e diretivo (PORVIR, [2019?]). A participação dos docentes e discentes, portanto, foi direcionada e controlada, não dando margem à palavra dissonante, que poderia discordar e reorientar o processo.

O texto foi redigido por uma “equipe de redatores, formada por especialistas” e definida, como o próprio documento diz, “em paralelo” (SÃO PAULO, 2020, p. 17). Independentemente das credenciais da equipe redatora, trata-se de um documento de cuja construção os professores, efetivamente, não participaram e do qual devem tomar conhecimento e a ele submeter sua prática profissional. Um currículo não constitui (ou não deveria ser) um manual de procedimentos ou receituário a que o professor deve aderir. Sem uma clara e profunda compreensão das concepções de homem e de educação que presidem a construção, por isso mesmo necessariamente coletiva, de um currículo (qualquer que seja), é difícil imaginar como os professores poderão adotar uma prática docente consciente e “reflexiva” (segundo o *slogan* em voga, há alguns anos).

## ATIVIDADE E AUTOAPRENDIZAGEM DO INDIVÍDUO SUBMISSO

Concebendo-se educação como autoaprendizagem de habilidades e competências, o *Currículo Paulista* incorpora a definição estabelecida pela Unesco (DELORS et al., 2003) das “quatro aprendizagens fundamentais”, chamadas de “quatro pilares da educação”: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer ou aprender a aprender (SÃO PAULO, 2020, p. 34-35). O sentido de adaptação a condições externas adversas ou de



ajustamento submetido ao meio social do mote “aprender a aprender”, eixo que percorre os demais, já foi amplamente discutido (cf. DUARTE, 2001a, 2001b; FRANCIOLI et al., 2009; SOUZA, 2003, 2008). Assim, as ditas “aprendizagens fundamentais” parecem atender às necessidades do mercado, não de profissionais qualificados, capazes de dominar os processos científicos e de produção, mas de uma força de trabalho submissa, sem capacidade real de criar e reorientar o curso dos eventos, apenas treinada a “mobilizar” recursos e meios para atender a objetivos externos predeterminados. A suposta existência de “profissões” cada vez “fluidas, intangíveis e mutantes” (SÃO PAULO, 2020, p. 28) é posta como um dado inexorável de realidade, ao qual o indivíduo tem o *dever* de se ajustar:

O trabalhador *deve* estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores (SÃO PAULO, 2020, p. 28, grifo nosso).

Mas os interesses do mercado são ocultados sob formulações vagas e imprecisas acerca de um novo tempo, de um mundo em constante transformação, que estaria impondo certo tipo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem das habilidades e competências essenciais seria uma “exigência” para que os jovens pudessem enfrentar os “desafios do século XXI” (SÃO PAULO, 2020, p. 27) ou “demandas da contemporaneidade” (p. 196). Não há alternativa diante de um tempo supostamente novo (e, necessariamente, melhor) que se impõe.

O texto e lança mão de enunciados imprecisos ou polissêmicos, que, aparentemente, valorizam o indivíduo frente a poderes externos, como “protagonismo”, “autonomia”, “autoria”, “crítica”, “soluções criativas”, “escolhas coerentes”, necessidade de “enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2020, p. 26), entre tantos outros. A ênfase é no indivíduo, não como ser humano, ser social, sujeito de direitos, mas como único responsável pelos seus êxitos e fracassos, responsável, também, pela coletividade. A mencionada “autonomia” consiste, em última instância, no isolamento do indivíduo que deve assumir sozinho (sem o respaldo dos grupos sociais, movimentos, instituições) a luta pela sobrevivência. O mundo é apresentado como um “campo aberto para investigação e intervenção” (BRASIL, 2018a, p. 464 apud SÃO PAULO, 2020, 32), como se tudo fosse possível ao indivíduo, a quem cabe abrir-se “criativamente para



o novo”, executando tarefas individuais e coletivas, independentemente das condições sociais, econômicas, políticas em que se encontra.

A imprecisão e a polissemia não são falhas do discurso, mas estratégias. As frases são (re)ditas, as supostas definições são apresentadas e reapresentadas, produzindo um longo texto, impreciso, confuso, polissêmico e repetitivo, mas formal e aparentemente organizado em itens e subitens que classificam: “áreas do conhecimento”, “dimensões do conhecimento”, “objetos de conhecimento”, “objetos de aprendizagem”, “unidades temáticas”, “competências e habilidades” (identificadas por códigos alfanuméricos dispostos em quadros), “componentes curriculares”, “itinerários formativos”, “eixos estruturantes”. Porém, o real “eixo estruturante” do discurso — *o ajustamento do indivíduo em atividade* — não é declarado como tal. A aparente taxonomia dos elementos curriculares e a disposição formal do texto encobrem as lacunas e contradições (por exemplo: nos quadros que apresentam as competências, habilidades, categorias e objetos de conhecimento, nem sempre é possível detectar, claramente, a correspondência e a unidade entre esses elementos).

O discurso do poder do documento do *Currículo Paulista* ecoa categorias e proposições do(s) movimento(s) escolanovista(s), fazendo-as operar a seu favor. Essa peculiar apropriação pode ser identificada, por exemplo, em relação à questão central — e polêmica, também em relação à Escola Nova — da atividade do estudante e do papel do professor. No *Currículo Paulista*, a educação concebida como autoaprendizagem nega o trabalho educativo de transmissão do conhecimento social, e faz do professor um “mediador de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2020, p. 220), cuja função seria a de “proporcionar condições” (p. 33; 205) para o estudante aprender mediante a adoção de “metodologias ativas”.

Não cabe um inventário conceitual das pedagogias novas a este artigo. Para o propósito deste, basta lembrar, rapidamente, um dos maiores expoentes do movimento, John Dewey, que, ancorado no pragmatismo, propõe uma educação baseada na atividade do estudante. *Grosso modo*, para Dewey, a escola deve se transformar em ambiente de realização de atividades em que a solução de dificuldades e problemas exija conhecimentos científicos, históricos e artísticos. Ainda que se possam questionar as noções de “ambiente escolar” e de “solução de problemas”, cabe reconhecer que, segundo Dewey, para que possa gerar experiências significativas, a atividade é inseparável do conhecimento acumulado pela humanidade e do ato de pensar (ROMÃO e RODRIGUES, 2010). Já o *Currículo Paulista*,





exemplar do discurso educacional vigente, manteve a atividade, na vertente do *fazer*, abandonando o conhecimento e o pensamento. Aliás, são abandonadas tanto a transmissão do conhecimento (o ensino) quanto a construção do próprio conhecimento (mote do chamado “construtivismo”), em favor do “aprender a aprender” habilidades e competências.

Já o professor tem um papel de suma importância para a criação de um ambiente adequado para experiências significativas e formação do espírito democrático, segundo Dewey. A função do professor não se reduz à “mediação” entre professor e aluno: “o professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto” (TEIXEIRA, 2010, p. 64).

## A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

O neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2016), não é, apenas, uma política econômica e/ou uma ideologia, mas “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (p. 7). O neoliberalismo é a “razão do capitalismo contemporâneo”, uma racionalidade que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 17).

Para que sejam alcançados os altos níveis de intensificação do trabalho e produtividade exigidos pela acumulação flexível, o capitalismo neoliberal gerou um modelo de gestão baseado no controle da subjetividade. A ex-primeira ministra britânica, Margareth Thatcher, já havia expressado essa ideia quando afirmou que “a tarefa não se resume a mudar a economia somente, mas a mudar a alma” (APPLE, 2005, p. 35). O poder atual almeja, portanto, a formação de uma peculiar subjetividade de um indivíduo em permanente atividade, cujas mentalidade e conduta, constantemente, se ajustem às demandas externas.

A produção do chamado sujeito neoliberal, não somente pela escola, mas principalmente por ela é peça-chave para o funcionamento do sistema. Interessante observar que o documento do *Currículo Paulista* se antecipa à crítica, argumentando que o objetivo não seria determinar um modelo de subjetividade:



É importante destacar que o desenvolvimento das competências socioemocionais não tem como escopo conformar subjetividades, isto é, não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado ao ato de aprender a ser. Nesse sentido, quando se atribui significado ao que é ser responsável, colaborativo etc., ou seja, quando se aprende a ser, é possível fazer escolhas entre querer ser, ou não, de uma determinada maneira, em uma dada situação (SÃO PAULO, 2020, p. 25).

Mas, se o modelo de sujeito não é fixado de antemão, o próprio modelo é o do sujeito flexível, que nunca conclui a eterna tarefa de construção de si, que “aprendeu a ser”, modificando-se a si próprio de acordo com demandas externas. Tal propositura está em conformidade com o já citado *Relatório Delors*, da Unesco, que explicita o objetivo de uma “educação permanente”, concebida como a “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões” (DELORS et al., 2003, p. 18).

Não se trata de negar a importância da abertura a novos conhecimentos, experiências e aprendizados para a expansão da consciência e evolução humana, mas reconhecer que a prescrição de um sujeito flexível em constante mutação para atender a demandas externas não valoriza o sujeito — o anula. Nas palavras de Bauman (2000), na contemporaneidade, “o homem modulado”, “criatura com *qualidades móveis, disponíveis e cambiáveis*”, é:

... antes e acima de tudo, *um homem sem essência*. Ao contrário da mobília modulada, porém, o homem modulado faz por si mesmo o trabalho de montagem e remontagem. É modulado mas também *automodulante*. Se um guarda-roupa modulado é um conjunto de *possibilidades* a escolher, o homem modulado vive como um conjunto de *tarefas* a serem realizadas (p. 161, grifos do autor).

No *Currículo Paulista*, a tarefa de adaptação contínua atribuída ao indivíduo tem como requisito, além da constante atividade, o cálculo instrumental de meios tendo em vista metas e resultados, configurando um “projeto de vida”. O projeto de vida, portanto, consiste em estratégia para imprimir uma racionalidade instrumental a todas as dimensões da existência do indivíduo que deve se manter em atividade no cumprimento de sua eterna tarefa de ajustamento.

A resolução do Conselho Nacional de Educação que atualizou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, anteriormente ao *Currículo Paulista*, já havia incluído o projeto de vida como um dos nove princípios orientadores desse nível de ensino,



explicitando seu caráter de estratégia aplicada a todas as dimensões da existência: “pessoal, cidadão e profissional do estudante” (BRASIL, 2018b).

Por isso, o projeto de vida, “objetivo que percorre toda a Educação Básica” (SÃO PAULO, 2020, p. 45), é apresentado como o “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” ou “articulador do projeto pedagógico da escola” (p. 33). As habilidades aprendidas, tanto no currículo comum quanto nos itinerários formativos, supostamente possibilitariam ao “estudante consolidar e realizar o seu projeto” (p. 44-45).

Desse modo, a estratégia de projeto de vida alinha-se à propositura de uma “educação integral” ou “formação integral”, o primeiro dos nove princípios orientadores do ensino médio. Porém, educação integral não é concebida como formação do ser humano pleno que depende da inserção na herança social acumulada, do estreito contato com a riqueza material e intelectual humana, da cultura, enfim. A noção de educação integral no *Currículo Paulista* exclui o conhecimento e a reflexão, e imprime a todas as dimensões do indivíduo um único mecanismo de adaptação baseado na autoaprendizagem de habilidades e competências:

Dessa maneira, [o *Currículo Paulista*] afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (SÃO PAULO, 2020, p. 23).

A educação é integral no sentido de que impõe ao indivíduo inteiro um padrão de atividade que opera segundo a racionalidade neoliberal, ou um modelo de subjetividade que deve reger todas as esferas da existência: profissional, política, afetiva e pessoal, incluindo a relação consigo próprio. Conforme Dardot e Laval (2016), na governamentalidade neoliberal:

Todos os domínios da vida individual tornam-se potencialmente “recursos” indiretos para a empresa, já que são uma oportunidade para o indivíduo melhorar seu desempenho pessoal; todos os domínios da existência são da competência da gestão de si. Portanto, *toda a subjetividade*, e não apenas o “homem no trabalho”, é convocada para esse modo de gestão... (p. 345-346)

## O EMPREENDEDOR E O PROTAGONISTA

No *Currículo Paulista*, o sujeito neoliberal, efeito do modelo adotado de educação e pedagogia, articula duas figuras que se sobrepõem e se reforçam mutuamente, mas não são exatamente coincidentes: o empreendedor e o protagonista. Praticamente, todas as habilidades



e competências (aprendidas por meio da estratégia do projeto de vida) apontam para a produção dessas duas figuras que se interseccionam. Mas essas duas figuras são mais claramente enunciadas nos chamados “eixos estruturantes” dos itinerários formativos, definidos pelo MEC (BRASIL, 2018b, 2018c) e referendados pelo *Currículo Paulista: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo* (SÃO PAULO, 2020, p. 196-197).

O empreendedor que se pretende formar não é o profissional dotado de um saber e que, por isso, estaria apto a se empregar no mercado formal de trabalho, sujeito de direitos e deveres. Pelo contrário, o empreendedor é o não empregado, o “autônomo”, que aprendeu o “traquejo” (a competência socioemocional) de oferecer produtos e serviços aos consumidores, de vender-se a si próprio, inclusive, fazendo disso, o seu projeto de vida e traço de sua personalidade, uma maneira de se relacionar com os outros e consigo próprio:

O empreendedorismo tem como ênfase ampliar a capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para desenvolver projetos pessoais e produtivos articulados ao seu projeto de vida. As competências socioemocionais que trazem orientações de como lidar com os outros, consigo mesmo e com os desafios serão desenvolvidas nesse eixo.

O estudante deve ser estimulado a criar empreendimentos pessoais e produtivos para se fortalecer em sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, este eixo busca desenvolver no estudante autonomia, foco e determinação, a fim de que consiga planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. (SÃO PAULO, 2020, p. 202).

Portanto, o empreendedorismo não é, apenas, uma via de inserção no mercado, alternativa de sobrevivência numa sociedade sem direitos e garantias, mas é um modo de vida introjetado, uma atitude, um comportamento. O empreendedor é aquele capaz de “transformar ideias em soluções” (SÃO PAULO, 2020, p. 227), planejando seus atos em termos de meios mais eficientes para alcançar os fins projetados. Realiza um trabalho de “gestão” sobre si próprio: é persistente e sabe administrar suas frustrações de modo a não desanimar diante das dificuldades (SÃO PAULO, 2020, p. 292).

O empreendedor, também, está pronto a “se adaptar a diferentes contextos” (SÃO PAULO, 2020, p. 207); atento, se adianta às situações favoráveis e desfavoráveis, “criando oportunidades” e procurando alternativas. Deve ser capaz de “tomar decisões e demonstrar iniciativa, antecipando os movimentos, ações e consequências dos acontecimentos do mundo



do trabalho e da comunidade na qual está inserido” (SÃO PAULO, 2020, p. 248). Portanto, realiza um trabalho sobre si, “participando ativamente” da sua própria dominação (tal como o protagonista, aliás, cf. SOUZA, 2008). Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) afirmam que o governo neoliberal age “no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas” (p. 19).

Na subjetividade neoliberal, a figura do empreendedor se entrelaça com a do protagonista. O protagonismo implica a posição ativa do educando no seu processo de autoaprendizagem, treinamento do modelo a ser seguido em todas as situações da vida. Assim, a escola deve “favorecer o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (SÃO PAULO, 2020, p. 28), e o jovem educando deve ser “sujeito[s] de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2020, p. 30), além de “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (SÃO PAULO, 2020, p. 24).

A ênfase à atividade individual e dita “autônoma”, no sentido da adaptação contínua, presente em ambos, é sustentada por um discurso homogeneizador, em que a sociedade aparece como um aglomerado de indivíduos que negociam entre si em situação de igualdade. Nesse discurso não há classes sociais, tampouco desigualdades estruturais — apenas problemas pontuais e locais, cujas soluções devem ser buscadas pelos indivíduos.

Nessa sociedade concebida como “cenário”, em que “atores sociais” realizam *coisas* (isto é, executam tarefas e produzem artefatos) e negociam entre si, sem a presença de instituições nem garantias de direitos (SOUZA, 2006), o indivíduo ativo, ajustável, dotado de uma racionalidade instrumental, é simultaneamente empreendedor e protagonista, único responsável pela sua sobrevivência num mundo hostil. A distinção entre ambos está na “área de atuação” enfatizada: enquanto o empreendedor representa o sujeito neoliberal, principalmente, no chamado “mundo do trabalho”, o protagonista é modelo de atividade e isolamento do indivíduo na *política*.

Na vida “coletiva” —na esfera pública —, o protagonismo fornece um modelo de “atuação social”, ou seja, contém a prescrição de uma forma peculiar de comportamento político (SOUZA, 2008). E é neste ponto em que o protagonista se desloca do empreendedor. Enquanto o empreendedor adota o puro individualismo e a competição como estratégias



decisivas para o sucesso material, o protagonista não é “indiferente em relação a si próprio e ao outro, bem como aos problemas reais que estão no seu entorno, apresentando-se como parte da solução de maneira criativa, generosa, colaborativa” (SÃO PAULO, 2020, p. 33-34).

A escola deve estimular o protagonismo oferecendo “ambiente propício para a formação integral de um jovem que proponha soluções alicerçadas no conhecimento, inovação, respeito e ética para os desafios contemporâneos pessoais e comunitários” (SÃO PAULO, 2020, p. 42). Ou seja, a atividade do indivíduo protagonista deve orientar-se no sentido, não só da realização de objetivos particulares, mas também da realização de soluções para os problemas locais/comunitários.

Por isso, a noção de protagonismo é mais evidente no eixo “mediação e intervenção cultural” dos itinerários formativos, que prescreve um modelo de cidadania e participação política, baseado na atividade individual que busca soluções para problemas. Problematização, crítica, reivindicação e contestação não aparecem, dando lugar ao “entendimento”, resolução de conflitos e implantação de soluções práticas. Desse modo, “o estudante *precisa* se apropriar de conhecimentos e desenvolver habilidades que lhe permitam atuar como agentes de mudanças” (SÃO PAULO, 2020, p. 201, grifo nosso); tais conhecimentos e habilidades devem ser utilizados para “mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais identificados em suas comunidades” (p. 201).

Tal modelo de participação, nomeado não como política, mas como “atuação”, “mediação”, “intervenção”, “sociocultural” ou na “vida pública”, baseia-se numa racionalidade instrumental que supõe diagnóstico, planejamento e avaliação de impacto dos meios adotados com vistas a fins e metas prefixados (SÃO PAULO, 2020, p. 202; 247).

No protagonismo, o individualismo parece negado na medida em que o indivíduo realiza *coisas* em benefício da comunidade. Mas, na verdade, a responsabilidade é individual, a ótica é privada, inexistindo movimentos coletivos. Espera-se que o estudante possa:

... compreender a necessidade de ser responsável e protagonista na superação da condição individualista, egocêntrica e preconceituosa que ainda se faz presente na sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como principal agente na constituição de um projeto de vida amplo e sustentável, que não se limite ao campo pessoal, mas também contemple direitos e deveres cívicos. (SÃO PAULO, 2020, p. 177-178).



A busca de soluções inclui, além da execução de tarefas, também a negociação com outros indivíduos igualmente protagonistas. Por isso, além da atividade prática, a escola deve estimular a capacidade de comunicação e articulação entre indivíduos que buscam soluções. Mas não se trata de diálogo que problematiza a realidade, exigência existencial do homem, momento de encontro entre seres que pensam a sua própria condição num mundo a ser transformado (FREIRE, 2020). A interação entre indivíduos protagonistas constitui habilidade que pode ser aprendida, resumindo-se a “estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro” (SÃO PAULO, 2020, p. 79-80) que possibilitem a troca de ideias acerca de meios eficientes para alcançar fins previstos.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

O *Currículo Paulista*, como exemplo da política educacional vigente no país, pretende a qualificação de uma força de trabalho portadora de habilidades e competências diretamente aplicáveis no mercado, além da formação de sua subjetividade. Uma subjetividade em conformidade com o capitalismo de acumulação flexível, competitivo e excludente dos dias atuais, adequada ao atual estágio de desmonte do Estado e crise das instituições, inclusive da escola, reduzida a “espaço de [auto]aprendizagem” (SÃO PAULO, 2020, p. 27). Um sujeito, a um só tempo, ativo e submisso, competitivo e colaborativo, heterônomo e adaptável.

O indivíduo é tido como o único responsável por si mesmo, mas também pelos outros indivíduos, diante da completa ausência da noção de direitos e, com ela, da própria noção de sociedade. Esta foi reduzida a “cenário”, em que “atores sociais” negociam entre si e executam tarefas (em benefício de si próprios e da comunidade), assim como a instituição escolar foi reduzida a “ambiente” de autoaprendizagem.

Diante disso, é urgente e fundamental que a sociedade reabra a discussão sobre a importância de uma educação verdadeiramente baseada nos princípios da democracia, solidariedade e humanidade. Uma educação que promova não o individualismo e a competição, mas a individualidade e a solidariedade. Uma educação cujo cerne seja a formação do ser humano pleno que tenha a emancipação como horizonte. Não que a educação escolar tenha a capacidade de transformar, diretamente, as estruturas sociais, mas poderia, pelo menos, não operar como produtora de barbárie.



## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARELARO, Lisete. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. Entrevista. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/770/722>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BICUDO, Francisco e MARCONI, Elisa. Uma reforma que só traz retrocessos. Entrevista com o Prof. Ocimar Munhoz Alavarse. *Revista Giz*, Sinpro-SP, 1 ago. 2018. Disponível em: <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=7537>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- BRASIL. Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o ... Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 12 out. 2020.
- BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que... Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 12 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*; etapa ensino médio. Brasília: MEC/CNE/CONSED/UNDIME, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018b. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018c. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 14 jan. 2020.
- CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A reforma do ensino médio: suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/772/743>. Acesso em: 24 ago. 2018.





CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

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

DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2003.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FERRETTI, Celso João. *A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação*. Entrevista a André Antunes. EPSJV/Fiocruz, 06 abr. 2018a. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*. São Paulo, IEA, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018b Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025). Acesso em: 13 out. 2020.

FERRETTI, Celso João e SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e DUARTE, Newton. A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea. *Publicatio UEPG*. Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 189-198, dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2885>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.



- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KRAWCZYK, Nora e FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira e LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- MESKO, Andressa de Souza Rodrigues; SILVA, Arnaldo Valentim; PIOLLI, Evaldo. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. *Políticas Educativas*. Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69693/39239>. Acesso em: 19 out. 2020.
- MOTTA, Vânia Cardoso e FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia. Essa base, não. *Jornal da USP*, 19 set. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- PORVIR. #NossaEscolaEmReconstrução. São Paulo, [2019?]. Disponível em: <https://porvir.org/nossaescola/#divulgue-na-sua-escola>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- PORVIR. Site na internet da plataforma Porvir. São Paulo, [201?]. Disponível em: <https://porvir.org/>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ROMÃO, José Eustáquio e RODRIGUES, Verone Lane (Org.). *John Dewey*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.
- SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo paulista: etapa ensino médio*. São Paulo: SEE, 2020.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Serviços para professores e funcionários. Maior rede de ensino do país, a educação paulista conta com 315 servidores. São Paulo:



[2020?]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/servicos-professores>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento. Revista de Educação*, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2018, v. 34. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da e SHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/d500115/Downloads/769-2347-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: Educ/Paulus, 2003.

SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo da juventude na educação e na política. In: CUNHA, Márcia Pereira; GEORGES, Isabel Pauline Hildegard e OTA, Nilton Ken (Org.). *Tempos do social e da política*. São Paulo: Alameda, 2018, p. 133-157.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: ROMÃO, José Eustáquio e RODRIGUES, Verone Lane (Org.). *John Dewey*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010, p. 33-66.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1998. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 12 out. 2020.

## NOTES ON THE “CURRÍCULO PAULISTA: ETAPA ENSINO MÉDIO”

### ABSTRACT

This is an opinion article that brings some observations about the document *Currículo Paulista: etapa ensino médio*, approved in August 2020 by the government of the Estado de São Paulo. The article analyzes the strategies, notions and arguments used by the power discourse expressed in the document. It identifies the document's conception of education, aligned with the current educational policy, in which the notions of competences and abilities occupy a central position. It points out the conditions production of document and the business interests in the definition of the curriculum. It concludes that



the formation of a neoliberal subjectivity – based on entrepreneurship and individual protagonism – is a central objective of the discourse of power expressed in the *Currículo Paulista*. It emphasizes the importance of the discussion on curriculum by society for the construction of a school based, in fact, on the principles of democracy, solidarity and humanity.

**Keywords:** High School. Curriculum. Neoliberal subject.

## NOTAS SOBRE EL “CURRÍCULO PAULISTA: ETAPA ENSINO MÉDIO”

### RESUMEN

Este es un artículo de opinión que trae algunas observaciones sobre el documento *Currículo Paulista: etapa ensino médio*, aprobado en agosto de 2020 por el gobierno del Estado de São Paulo. El artículo analiza las estrategias, nociones y argumentos utilizados por el discurso del poder expresado en el documento. Identifica la concepción de educación del documento, alineada con la política educativa vigente, en la que las nociones de competencias y habilidades ocupan una posición central. Señala las condiciones de producción de el documento y los intereses empresariales en la definición del currículo. Concluye que la formación de una subjetividad neoliberal –basada en el emprendimiento y el protagonismo individual– es un objetivo central del discurso del poder expresado en el *Currículo Paulista*. Destaca la importancia de la discusión sobre el currículo por parte de la sociedad para la construcción de una escuela basada, de hecho, en los principios de democracia, solidaridad y humanidad.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria. Currículo. Sujeto neoliberal.

---

Submetido em: 25 de janeiro de 2022.

Aprovado em: novembro de 2022.

Publicado em: dezembro de 2022.