

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Sabrina Orgado Oliveira

Currículo da Cidade de São Paulo: a educação pública municipal no contexto do
neoliberalismo

Mestrado em Educação: Currículo

SÃO PAULO
2025

Sabrina Orgado Oliveira

Currículo da Cidade de São Paulo: a educação pública municipal no contexto do
neoliberalismo

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para a obtenção do título
de MESTRE em Educação: Currículo, sob
orientação da Profa. Dra. Juliana Fonseca de
Oliveira Neri.

SÃO PAULO

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

BANCA EXAMINADORA

Este trabalho é dedicado às professoras e aos professores da escola pública.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, processo número 88887.987623/2024-00

AGRADECIMENTOS

Nenhuma atividade humana, por mais autônoma que pareça, pode acontecer sem a participação de outras pessoas. Por isso, neste momento de extrema satisfação pela conclusão desta pesquisa, fico feliz por poder agradecer aqueles que me permitiram ter condições para desenvolver este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, pela oportunidade de realizar este mestrado sendo uma trabalhadora. As portas que foram abertas pelo Programa me permitiram, aos trinta e oito anos, experimentar um sentimento inteiramente novo. Estou muito agradecida pela oportunidade.

Ao Prof. Dr. Gabriel Arnt, pela gentileza de ler meu trabalho e participar da qualificação, contribuindo com indicações que permitiram a expansão do meu entendimento acerca de temas essenciais da pesquisa. À Prof. Dra. Thaís Costa, pelo cuidado, pela apreciação diligente do meu texto e pelas sugestões precisas que me auxiliaram a continuar o trabalho.

Ao Prof. Dr. Alípio Casali, por representar tão bem aquilo que considero fundamental em um professor: ensinar o que o outro ainda não sabe. Tenho enorme orgulho de sua participação neste momento de minha trajetória. Obrigada por ter avaliado meu trabalho de maneira rigorosa e, ao mesmo tempo, gentil. Eu não esperava nada diferente!

À Prof. Dra. Juliana Fonseca de Oliveira Neri, minha estimada orientadora. Foi tão bom ter você comigo nesta construção! Sempre disponível, afetuosa, atenciosa... Seu respeito por mim e pela pesquisa foram muito valiosos e já são inesquecíveis. Além do aspecto humano notável, seus conhecimentos teóricos abriram portas que eu desconhecia e que mudaram tudo, definitivamente. Obrigada por me ensinar!

Não posso deixar de agradecer, também, à escola pública que me deu tudo! Desde minha formação básica e técnica, até a possibilidade de realizar meu sonho: ser professora nessa mesma escola pública. Agradeço, também, às professoras e aos professores que passaram pela minha vida, como mestres e como colegas de trabalho. Meu respeito por vocês é imenso.

Meus pais, Ronaldo e Silvia. Eu sou porque vocês são quem são! Obrigada por cuidarem de mim quando, sozinha, eu jamais poderia. Por segurarem minha mão e me ensinarem o que foi necessário para que eu me desenvolvesse. Esta é uma alegria permanente. Eu amo vocês!

À minha irmã, Nathaly. Por sua amizade, por você ser assim... Linda, atenciosa, interessante, divertida, empoderada, gente boa demais! E porque as transformações que a vida

impõe não nos impediram de amadurecer, mudar e, mesmo assim, continuar encontrando afinidades. É um presente ter você em minha vida.

Ao Davis, meu companheiro amado. Sua existência é preciosa e me faz bem! Minha vida é muito mais legal porque você está comigo. Te agradeço por toda ajuda nesta fase e em todas que atravessei; por respeitar minhas decisões e sempre me apoiar. Você está presente nesse trabalho! Ao compartilhar comigo sua visão de mundo, eu pude construir a minha, e ela, sem sombra de dúvida, foi o farol dessa dissertação. Obrigada por isso e pela vida cotidiana, pelos planos de fim de semana e de viagens, e por topar este grande projeto que é envelhecermos juntinhos.

Finalmente, quero expressar e registrar a satisfação e a felicidade que o processo de produção desta pesquisa, de maneira absolutamente inesperada, me proporcionou. Estou profundamente agradecida pelo privilégio de poder realizá-la. Me sinto pronta para o doutorado!

No me hablen de esperanzas vagas

Persigo realidad

(Gustavo Cerati)

RESUMO

Este trabalho pretendeu identificar e explicitar as perspectivas teórico-metodológicas que embasam o Currículo da Cidade de São Paulo em sua relação com as demais dimensões que compõem a sociedade capitalista. A crítica elaborada sobre a referida política curricular desenvolveu-se a partir de sua historicização, por meio da examinação de documentos normativos e prescritivos prévios que ensejaram as concepções assumidas pelo Currículo da Cidade. Nos textos selecionados, foram examinadas as categorias educação escolar, conhecimentos considerados válidos/legítimos e perfil do professor, como estratégia de assimilação da visão de mundo e do projeto sociopolítico e ideológico subjacentes à referida política curricular. Referenciada na sociologia crítica do currículo e na pedagogia histórico-crítica, esta pesquisa qualitativa orientou-se pela abordagem metodológica denominada análise relacional. Explicitamente contra hegemônica, esta abordagem permitiu situar as concepções legitimadas nos textos investigados aos setores político, econômico e cultural que movimentam as engrenagens do ordenamento social no qual vivem os sujeitos que usufruem da atividade educacional oferecida pelo Estado. Tal relação, ao evidenciar a inviabilidade de que uma política curricular seja neutra, oportunizou acessar intencionalidades dantes implícitas, em razão da linguagem pretensamente objetiva e descontextualizada que, usualmente, é empregada nesses documentos. A pesquisa revelou, ainda, que a década de 1990 foi decisiva para o campo educacional brasileiro em virtude de sua assimilação aos preceitos neoliberais e pós-modernos, os quais têm incidido, desde então, sobre a produção de currículos, especialmente voltados à educação básica pública, por intermédio de concepções, perspectivas e abordagens teórico-metodológicas alinhadas às necessidades e aos propósitos desta fase específica do capitalismo que, dentre outras ações, operam os mecanismos de seleção – e exclusão – dos conhecimentos que devem ser apropriados pelos estudantes neste período de formação. O mesmo ideário, neoliberal e pós-moderno, precipitou-se, ainda, sobre os modelos e os conteúdos que têm configurado a formação de professores, sobretudo a continuada, objetivando um determinado perfil profissional dotado de valores e comportamentos que garantem a reprodução desta ideologia, mesmo que de maneira inconsciente. Como resultado, a pesquisa demonstrou que as abordagens teóricas e metodológicas assumidas no Currículo da Cidade de São Paulo, alinham-se às pretensões hegemônicas que primam pela conservação e reprodução do capitalismo, colaborando, via distribuição de um determinado capital cultural e simbólico, para a concretização de um projeto de sujeito e de sociedade incompatível com a transformação qualitativa das condições materiais de vida para a coletividade.

Palavras-chave: teoria do currículo; política curricular; capitalismo; neoliberalismo; educação pública.

ABSTRACT

This study aimed to identify and explain the theoretical and methodological perspectives that underpin the São Paulo City Curriculum in its relationship with the other dimensions that make up capitalist society. The critique developed regarding the aforementioned curricular policy was constructed through its historicization, by examining previous normative and prescriptive documents that gave rise to the conceptions adopted by the São Paulo City Curriculum. In the selected texts, the categories of school education, knowledge considered valid/legitimate, and teacher profile were analyzed as a strategy for understanding the worldview and the underlying sociopolitical and ideological project of the curricular policy in question. Based on critical curriculum sociology and historical-critical pedagogy, this qualitative research was guided by the methodological approach known as relational analysis. Explicitly counter-hegemonic, this approach allowed us to situate the concepts legitimized in the texts under study within the political, economic, and cultural sectors that drive the social order in which individuals who benefit from state-provided educational activities live. This relationship, by highlighting the impossibility of a neutral curriculum policy, provided an opportunity to access intentions previously implicit in the supposedly objective and decontextualized language typically employed in these documents. The research also revealed that the 1990s were decisive for the Brazilian educational field due to its assimilation of neoliberal and postmodern precepts, which have since influenced the development of curricula, especially those aimed at public basic education, through concepts, perspectives, and theoretical-methodological approaches aligned with the needs and purposes of this specific phase of capitalism. These, among other actions, operate the mechanisms of selection—and exclusion—of the knowledge that should be appropriated by students during this period of formation. The same neoliberal and postmodern ideology has also taken hold of the models and content that have shaped teacher training, especially continuing education, aiming for a specific professional profile endowed with values and behaviors that guarantee the reproduction of this ideology, even if unconsciously. As a result, the research demonstrated that the theoretical and methodological approaches adopted in the São Paulo City Curriculum align with the hegemonic intentions that prioritize the conservation and reproduction of capitalism, collaborating, via the distribution of a certain cultural and symbolic capital, to the realization of a project of subject and society incompatible with the qualitative transformation of the material conditions of life for the community.

Keywords: curriculum theory; curriculum policy; capitalism; neoliberalism; public education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição de teses e dissertações por ano.....	33
Quadro 2	Subáreas das Ciências Humanas.....	34
Quadro 3	Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	35
Quadro 4	Universidades.....	36
Quadro 5	Dados unificados dos trabalhos selecionados e aproximações com a psquisa.....	37
Quadro 6	Etapas e atribuições no processo de atualização curricular da SME.....	131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CCSP	Currículo da Cidade de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DNC	Diretrizes Nacionais Curriculares
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EPT	Educação Para Todos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTC	Núcleo Técnico de Currículo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PME	Programa Mais Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 REVISÃO DA LITERATURA.....	26
1.1 Procedimentos de recolha e exploração dos dados.....	27
1.2 Apresentação quantitativa dos trabalhos de pesquisa selecionados.....	32
1.3 Análise qualitativa dos trabalhos selecionados.....	38
1.4 Análise crítica das pesquisas examinadas.....	49
2 APORTES TEÓRICOS.....	54
2.1 Educação escolar.....	56
2.2 Conhecimentos considerados válidos e conhecimento legítimo.....	62
2.3 Perfil do professor.....	69
3 HISTORIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	78
3.1 Apresentação.....	74
3.2 Abordagem metodológica.....	81
3.3 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).....	85
3.4 Plano Decenal (1993-2003).....	91
3.5 Relatório Delors (1996).....	94
3.6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.....	101
3.7 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).....	111
3.8 Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade (2017).....	119
4 CURRÍCULO DA CIDADE SÃO PAULO.....	127
4.1 Contexto institucional.....	127
4.2 Contexto de produção.....	128
4.3 O processo de atualização do Currículo em São Paulo.....	130
4.4 Currículo da Cidade de São Paulo: componente Língua Portuguesa.....	134
4.5 Educação escolar no Currículo da Cidade de São Paulo.....	135
4.5.1 Educação Integral.....	135
4.5.2 Educação Integral no Currículo da Cidade.....	140
4.6 A Língua Portuguesa no Currículo da Cidade de São Paulo.....	147
4.6.1 Língua Portuguesa e Pedagogia das Competências.....	148
4.6.2 Língua Portuguesa e Interculturalidade.....	152
4.7 Perfil do Professor.....	153
4.7.1 Formação de professores e despolitização.....	155

4.7.2	Epistemologia da prática e professor reflexivo.....	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
	REFERÊNCIAS.....	172
	ANEXO A - IMPLEMENTAÇÃO CURRÍCULO DA CIDADE: ANOS	
	INICIAIS – INTRODUTÓRIO.....	184
	ANEXO B - IMPLEMENTAÇÃO CURRÍCULO DA CIDADE LÍNGUA	
	PORTUGUESA: ANOS INICIAIS.....	190

INTRODUÇÃO

O conteúdo desta dissertação pretendeu responder à seguinte pergunta de pesquisa: as referências teóricas e metodológicas do Currículo da Cidade de São Paulo, instaurado em todo o município a partir do ano de 2018, apontam para quais finalidades da educação pública na realidade concreta experienciada pelas pessoas dessa localidade? O objetivo geral do estudo consistiu em identificar e analisar os aportes teóricos e metodológicos subjacentes às abordagens que embasam o referido currículo, apreendendo e explicitando suas intencionalidades, não apenas educativas, mas sociopolíticas e econômicas, partindo de sua aparência imediata para sua essência ético-ideológica com vistas a desenredar e explicitar as bases educacionais do referido projeto em sua relação com a dinâmica social. A partir das contribuições da sociologia crítica do currículo e da pedagogia histórico-crítica, com destaque para autores como Michael Apple, Newton Duarte, Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins, Marise Nogueira Ramos, Alessandra Arce e Ivo Tonet, esta meta geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: delimitar e examinar o contexto sócio-histórico e político que deu início às reformas educacionais e curriculares brasileiras e oportunizou a produção do Currículo da Cidade, tal como ele se constitui; e identificar as concepções de educação escolar, conhecimentos considerados válidos e professor, presentes no documento, a partir da compreensão crítica do papel da educação escolar na sociedade atual.

A investigação desenvolvida ao longo deste trabalho tencionou demonstrar a qual projeto político-ideológico de sociedade a política educacional do município correspondera quando operou a elaboração de um novo currículo. De imediato, ficou evidenciado que a resposta à pergunta desta pesquisa não poderia ser respondida sem que fosse considerada a historicidade que engendrou as condições para que o Currículo da Cidade aderisse a certas concepções, e não outras. Neste sentido é que, anteriormente ao estudo crítico de seus aportes teóricos, procedeu-se ao exame de documentos nacionais e internacionais específicos que promoveram o estabelecimento de novos paradigmas educacionais e curriculares em território brasileiro. Cumpre demarcar que, nesta pesquisa, por estudo crítico entende-se a captação do movimento de produção de currículo por meio de sua historicização, isto é, a identificação dos processos que instituíram as perspectivas teórico-metodológicas do documento.

A abordagem metodológica denominada análise relacional, sistematizada por Apple (2008), fora aplicada na examinação dos materiais selecionados por oferecer as ferramentas necessárias para estabelecer os nexos entre a política curricular em questão e sua articulação

com as dimensões mais abrangentes da organização social na qual se insere. De acordo com este programa analítico, três aspectos destacam-se e “precisam ser articulados desde o princípio: (1) a escola como instituição, (2) as formas do conhecimento, e (3) o próprio educador” (Apple, 2008, p. 37). Portanto, a presente dissertação, durante a leitura crítica de seu objeto, buscou extrair os sentidos de educação escolar, conhecimentos válidos e legítimos, e perfil do professor, partindo do pressuposto relacional de que estas categorias, adequadamente situadas na realidade objetiva da qual são parte constituinte, contém os elementos que oportunizam pensar como a atividade educacional atua nos demais setores da sociedade e, também, seu oposto, isto é, como as dimensões econômica, política e cultural interferem no campo da educação.

Assim, ao longo do texto introdutório do Currículo da Cidade, identificou-se a concepção de educação escolar assumida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME). Os conhecimentos considerados válidos, por seu turno, foram investigados nas diretrizes curriculares referentes ao ensino da Língua Portuguesa. Cumpre elucidar que a escolha pela análise deste componente, dentre as possibilidades disponíveis, a saber, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Tecnologias para Aprendizagem, considerou sua preponderância na grade curricular, com 7 horas-aula semanais, e seu aspecto interdisciplinar, dado que por ser instrumento e veículo de comunicação e assimilação dos conteúdos escolares, está presente em todas as disciplinas do currículo. Tendo em vista, ainda, que os componentes curriculares tratam dos nove anos de escolarização correspondentes ao conjunto do Ensino Fundamental, esta dissertação optou por delimitar a leitura ao conteúdo de Língua Portuguesa ao Ciclo de Alfabetização.

Relativamente à categoria professor, entendeu-se que são inúmeros os ângulos sob os quais esse profissional pode ser estudado. A presente pesquisa, portanto, voltou-se à examinação do conjunto de saberes e comportamentos que este profissional deveria construir e mobilizar na realização de seu trabalho dentro do contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural que configurou o Currículo da Cidade de São Paulo. Deste modo, foram analisadas duas propostas formativas realizadas pela Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino da Penha (DIPED-Penha) junto a um grupo de professores, como estratégia de implementação do currículo. Supôs-se que a investigação do conteúdo desses documentos possibilitaria explicitar os atributos intencionados pela rede na função realizada pelos docentes, ou seja, acessar o perfil profissional objetivado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a partir das concepções teórico-metodológicas das referidas atividades formativas. Os materiais utilizados nesta etapa da pesquisa foram obtidos no sítio eletrônico da DIPED-Penha, no qual

estão armazenados e livremente disponibilizados os demais roteiros que nortearam as atividades formativas desenvolvidas no período de implementação do Currículo da Cidade.

É importante mencionar a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a fim de se ter clareza de seu alcance e seu impacto no desenvolvimento da sociedade paulistana. Em virtude das dimensões territoriais e populacionais da cidade de São Paulo, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) é dividida em treze Diretorias Regionais de Ensino (DRE), cuja incumbência é implantar e acompanhar a implementação da política educacional e curricular do município. Cada uma dessas diretorias é composta de uma Supervisão Técnica, uma Divisão dos Centros Educacionais Unificados, uma Divisão de Administração e Finanças e, finalmente, uma Divisão Pedagógica, responsável pela formação continuada dos professores que atuam nas escolas de sua abrangência.

Embora as DIPEDs não tenham autonomia para propor atividades formativas sem cumprir as diretrizes emanadas pela SME, os documentos analisados relativamente à formação dos professores foram aqueles produzidos no âmbito da Divisão Pedagógica que compõe a DRE-Penha. Tal escolha se deu pelo fato de que o local de trabalho da autora da presente dissertação está situado nessa região. A Diretoria Regional de Ensino da Penha¹ atende, diariamente, mais de 81.000 estudantes, que vão de bebês a adultos, por meio do trabalho de mais de 4.600 servidores dos quais, mais de 2.900, são exclusivamente professores. Especificamente no que diz respeito à organização da DIPED-Penha, divisão responsável pela elaboração e aplicação das duas formações analisadas no presente trabalho, no decorrer de 2018, como ação específica de implementação do Currículo da Cidade, aconteceram 86 encontros formativos que atenderam 350 professores das 38 Escolas Municipais de Ensino Fundamental que compõe a referida diretoria. Porque esta mobilização, que ocorrera também nas demais DREs, tenha sido medida subsequente à publicação das diretrizes, entende-se que o papel dos professores na efetivação de um currículo é estratégico e decisivo (Gimeno Sacristán, 2006).

O interesse pela temática sugerida possui vinculações com minha² experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de São Paulo. Ao longo de quatorze anos de profissionalidade, vivenciei diferentes processos de formação continuada promovidos pela SME, para a alteração do fazer docente na rotina educativa com os estudantes.

¹ Dados obtidos em <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> Acesso em 17 out. 2023.

² Neste texto, somente ao relatar a experiência profissional será utilizada a primeira pessoa do singular.

Impressões e sensações dispersas no contexto destas vivências, indicaram-me que, tanto no que dizia respeito às diretrizes curriculares da municipalidade quanto na formação docente, estavam ausentes a adequada explicitação, análise e discussão dos aportes teóricos e metodológicos orientadores das normativas e prescrições do ensino e da aprendizagem, o que, segundo avalio, poderia conduzir à reprodução mecânica dos novos textos, resultando em uma laboralidade do coletivo docente marcada pelo desconhecimento dos fundamentos epistemológicos, sociopolíticos e educacionais orientadores da sua ação cotidiana. Este hipotético entendimento reduzido sobre a própria práxis educativa pelos professores do Ensino Fundamental em seus anos iniciais parece particularmente preocupante tendo em vista que os conteúdos e objetivos que se apresentam nos currículos são fruto de algumas escolhas em detrimento de outras e, por essa razão, guardam intenções e finalidades específicas.

As inquietações que me conduziram a realizar uma pesquisa de mestrado não podem, todavia, serem separadas em pessoais ou profissionais. Evidentemente, foi pela dimensão profissional que pude acessar os dilemas docentes e refletir sobre as questões que registro nesta pesquisa, porém, o trabalho que exerço profissionalmente não está dissociado de minha personalidade, ao contrário, ele é um elemento determinante na construção do ser humano que eu sou e serei (Martins, 2001), por isso, muitas reflexões que hoje integram este texto não foram forjadas em momentos formação ou conversas em espaços profissionais com colegas de trabalho, mas resultam de pensamentos circunstanciais e aleatórios que apontavam para a necessidade de compreender mais e melhor o papel dos professores, especificamente no âmbito da escola pública que, além de ser meu local de trabalho há quase duas décadas, se apresenta como espaço privilegiado de promoção do desenvolvimento humano, potencialmente democrático e coletivo (Apple e Beane, 1997).

Entendo que a origem desses questionamentos se localiza na sensação de afastamento entre teoria e prática e na desvalorização social do professor, especialmente, aquele que atua em escola pública. Atualmente, há um paradoxo que afirma a educação como meio para alcançar uma vida melhor e reconhece o professor como principal agente para a efetivação dessa possibilidade, ao mesmo tempo em que desconsidera a especificidade do trabalho deste profissional, sendo frequente a ostensiva participação de pessoas alheias à profissão quanto ao que deve ser ensinado e de quais formas, intensificando-se, nos últimos anos, a supervisão sobre o trabalho docente, especialmente do pedagogo, compelindo os integrantes dessa categoria profissional a justificarem atitudes, práticas e metodologias em virtude da desconfiança quanto à sua capacidade laboral. Esta precisa impressão ensejou que, na revisão da literatura especializada, fosse verificada sua validade, isto é, para quais tendência os estudos acadêmicos

acerca da temática sinalizariam. Ainda que este não fosse o foco central desta dissertação, considerou-se relevante a checagem desta dimensão para o entendimento de como os currículos, na contemporaneidade, são planejados, elaborados e em que níveis permitem o envolvimento dos professores.

Além de se tratar do meu local de trabalho, o exame do caso da educação pública no município de São Paulo pareceu conveniente em razão de se tratar da maior rede de ensino do país, com números que impressionam pela magnitude, não apenas dentro do território brasileiro, mas superando, inclusive, as populações de países como Bahamas e Islândia³. De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a estrutura da SME constitui-se de mais de três mil e setecentas (3.700) unidades educacionais, entre estabelecimentos conveniados e equipamentos da rede própria, nas quais atuam mais sessenta e oito mil (68.000) docentes, além dos gestores e integrantes dos quadros de apoio que trabalham nas secretarias e na organização do cotidiano escolar dos estudantes para o atendimento diário de mais de um milhão de alunos.

Se os números atuais não fossem, por si só, impressionantes, poder-se-ia mencionar a atuação do filósofo e educador Paulo Freire como secretário municipal de educação, entre os anos de 1989 e 1991, promovendo inovações na construção curricular sob o Movimento de Reorientação Curricular, um marco na educação pública do município de São Paulo. Este movimento buscou construir nova qualidade do ensino por meio do envolvimento de todos os atores educacionais no processo de construção curricular, com a finalidade de promover a autonomia das escolas, evitando que o currículo fosse apenas documento prescritivo e, portanto, estático. Esta concepção de construção curricular tinha o forte compromisso com a ampliação da qualidade da educação que se oferecia às camadas empobrecidas da sociedade, usuários majoritários da rede pública de ensino (Valle e Santos, 2022).

A relevância social da pesquisa proposta pode ser observada, ainda, quando examinamos o investimento que o Brasil tem feito, por meio do poder público, no campo educativo. De acordo com informações disponíveis no portal eletrônico do Tribunal de Contas da União⁴, o investimento nacional em educação alcançou 5,7% do Produto Interno Bruto (PIB)

³ Disponível em: [https://capital.sp.gov.br/w/noticia/sao-paulo-comemora-467-anos-sendo-gigante-tambem-na-educacao#:~:text=Maior%20que%20muitos%20pa%C3%ADses%20\(81,outros%20pa%C3%ADses%20e%20territ%C3%B3rios%20internacionais](https://capital.sp.gov.br/w/noticia/sao-paulo-comemora-467-anos-sendo-gigante-tambem-na-educacao#:~:text=Maior%20que%20muitos%20pa%C3%ADses%20(81,outros%20pa%C3%ADses%20e%20territ%C3%B3rios%20internacionais). Acesso em: 31 out. 2024

⁴ Disponível em <https://sites.tcu.gov.br/fatos-fiscais/educacao.html#:~:text=Despesas%20na%20fun%C3%A7%C3%A3o%20Educa%C3%A7%C3%A3o,equivalente%20ao%20verificado%20em%202021>. Acesso em: 01 nov. de 2024

em 2023, totalizando 100 bilhões de reais de despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Apesar disso, o Brasil não atingiu a meta 20, do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵, decênio 2014-2024, que preconizava a ampliação progressiva do investimento em educação até o patamar de 10% do PIB nacional no último ano de vigência do plano. Já na cidade de São Paulo e com recursos da prefeitura, foram investidos 2,9 bilhões nos primeiros oito meses do ano 2023, segundo reportagem do Estúdio Folha⁶, publicada em agosto de 2023. Neste ponto, parece válida a indagação: a qual projeto de sujeito e de sociedade tem sido utilizados os recursos de todas as pessoas? Qual é o nível de consciência da população acerca do projeto educacional para ela concebido e implementado?

O interesse e esforço financeiro empenhado pelo país, nas últimas décadas, permitiu o surgimento de inúmeras políticas públicas voltadas, também, para a capacitação, aprimoramento e formação de docentes. A busca por qualificação docente pode ser notada, a começar, pela exigência de formação da categoria em nível superior, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que fortaleceu o curso de Pedagogia ao reconhecer, no pedagogo, uma identidade particular. Ainda, sucederam inúmeros programas nacionais que possibilitam e estimulam a formação continuada do professor do Ensino Fundamental.

Alguns exemplos de investimento na formação de professores são perceptíveis, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (ParFor), que oferece curso para professores ainda sem a formação básica adequada; Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) que disponibiliza formação continuada em nível de mestrado profissional; Programas de Desenvolvimento Profissional de Professores da educação Básica no Canadá, na Irlanda e nos Estados Unidos, cujo objetivo é estabelecer parcerias para cursos internacionais para aperfeiçoamento profissional por intermédio de bolsas e benefícios aos contemplados; Ciência é 10! (C10!), programa direcionado aos docentes do sistema público que lecionam Ciências para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; Curso Docência Digital, que, atento às demandas da atualidade, promove cursos que aprimoram e desenvolvem habilidades e competências em tecnologias educacionais, demonstram um esforço para a elevação da qualidade do trabalho do professor que atua em escolas públicas. Além destes, a rede pública de educação da cidade de São Paulo também tem estratégias

⁵ Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 01 nov. de 2024

⁶ Disponível em [Cidade de São Paulo tem recorde histórico em investimentos da Prefeitura, que ultrapassam R\\$ 9 bilhões - 15/08/2023 - Prefeitura de São Paulo - Estúdio Folha](#) Acesso em: 01 nov. de 2024

próprias para oferecer formação continuada em serviço por meio da possibilidade de ampliação da jornada, convocações para presença em ações formativas dentro do horário de trabalho e um plano de carreira atrelado à continuação dos estudos na área da educação.

Contudo, apesar de todas as medidas assinaladas, não tem sido possível visualizar, no médio e longo prazo, o reposicionamento deste profissional como especialista da educação. Qual contribuição, então, o exame das políticas educacionais e curriculares estabelecidas no cenário brasileiro nas últimas décadas poderia oferecer na elucidação dos questionamentos apresentados? Haveria alguma interligação entre o conteúdo de tais políticas e a desvalorização social do professor?

Autores críticos do currículo e da educação apontam que, em solo brasileiro, as políticas curriculares processadas nas últimas décadas sinalizam para a adoção da lógica neoliberal na cultura educacional do Brasil e nas reformas realizadas desde então, cujas características principais podem ser percebidas na “[...] organização dos currículos por competências e habilidades; o estímulo à competitividade entre escolas e sistemas de ensino (de estados e municípios); e a responsabilização (*accountability*) de professores e gestores pelo desempenho escolar dos alunos” (Ponce e Rosa, 2014, p. 46). Esta formatação de currículo, além de elencar uma ampla gama de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver, também apresenta uma série de “prescrições detalhadas” (Moreira, 1996) que orientam o trabalho dos professores acerca do que e como ensinar os conteúdos que foram selecionados por outrem, cenário que, ainda de acordo com Moreira, desqualificaria o trabalho do professor no médio e longo prazo visto que, com o passar dos anos, a execução das inúmeras demandas oriundas desse conjunto de prescrições retirariam deste profissional a possibilidade de refletir sobre as finalidades de seu trabalho, conduzindo-o para a adoção de práticas mecânicas que poderiam vir a desconsiderar seu caráter intelectual, o que, para esta pesquisa, é condição essencial para o exercício da função docente.

Na esteira dessas reformas curriculares, nota-se que os processos formativos pelos quais têm passado as últimas gerações de professores, em geral, não têm favorecido a construção de um perfil docente que difira significativamente daquilo que alertaram Apple (2000, 2008, 2010), Giroux (1997) e Moreira (1996) enquanto possíveis efeitos da influência neoliberal na prática docente. A concepção de formação baseada nas competências, Segundo Cunha, Feldmann e Oliveira (2024) não tem oportunizado que o professor participe da construção dos projetos educacionais aos quais está submetido pela via da apreciação crítica e teoricamente fundamentada de sua atividade, visto que essas aprendizagens se mostram

ausentes das políticas de formação vigentes no Brasil, eliminando expectativas para a construção de uma profissionalidade democrática, ativa e potencialmente transformadora.

No escopo da literatura educacional crítica ao neoliberalismo revela-se, ainda, a gradual desprofissionalização da categoria docente por meio da adoção de mecanismos sutis que, segundo Oliveira (2004), transferem para a comunidade escolar mais ampliada os conhecimentos que outrora pertenciam somente àqueles que haviam passado pelas etapas que confeririam o título e a habilitação necessários para a realização da atividade educativa. Ao não se reconhecer e nem ser reconhecido como especialista nos processos de ensino e aprendizagem, o professor deixa de vislumbrar sua ação como instrumento para a efetiva modificação das condições objetivas de vida dos indivíduos com quem atua, agindo com insegurança e de forma fragmentada, afastando-se da totalidade do próprio trabalho.

Portanto, ainda que o problema desta pesquisa tenha surgido a partir da relação individual de uma professora com seus objetos de trabalho (o currículo, as teorias educacionais e a formação continuada), as características e o movimento do fenômeno que se propôs investigar, isto é a política curricular que concebeu o Currículo da Cidade, determinaram que o foco de análise do trabalho repousasse sobre a examinação das relações entre a política educacional, expressa no Currículo da Cidade, e o os demais setores que conformam a sociedade. Esta examinação, por considerar como um dos elementos centrais, o professor, possibilitou equacionar as inquietações apresentadas nesta Introdução, pois os propósitos da educação escolar, em qualquer que seja o período histórico, exige um específico perfil de professor, dotado de um certo conjunto de conhecimentos e comportamentos, alinhados ao modelo de sociedade que se pretende realizar. Deste modo, identificar e descrever as relações entre um programa educacional e a sociedade que se pretende formar (ou conservar) passa pela compreensão do tipo de professor necessário para esta realização.

Diante do exposto, é que foi desenvolvida esta pesquisa, a qual, conforme mencionado anteriormente, pretendeu identificar as referências teórico-metodológicas explícitas e o conteúdo latente do Currículo da Cidade de São Paulo em sua relação com a organização social na qual se desenvolve, assentada sobre o modo capitalista de produção e de relações, admitindo que a análise estrita do texto curricular descolada dos contextos mais abrangentes que influenciaram sua produção não seria capaz de atender ao objetivo central deste trabalho. Como desdobramento, procedeu-se à investigação de documentos normativos e prescritivos da educação, nacionais e internacionais, que precederam a produção do Currículo da Cidade e, assim, pavimentaram o caminho teórico-metodológico que conduziu a esta política curricular.

Além desta Introdução e das Considerações Finais, a presente dissertação apresenta quatro capítulos. O primeiro, dedicou-se à revisão de literatura especializada sobre reformas curriculares empreendidas após a aprovação e publicação da BNCC e políticas de formação continuada de docentes como estratégia de efetivação do currículo. Na sequência, o trabalho alude aos aportes teóricos da educação histórico-crítica que permitiram a aproximação investigativa às categorias educação escolar, conhecimentos considerados válidos e perfil do professor. No terceiro capítulo, é apresentada a abordagem metodológica aplicada na examinação dos documentos que ensejaram as reformas curriculares que ocorreram no Brasil e pavimentaram a produção do Currículo da Cidade de São Paulo em suas dimensões ético-políticas e ideológicas, e o registro crítico-analítico de cada um dos documentos selecionados. No último capítulo, produziu-se uma análise, fundamentada nas teorias críticas, das abordagens que embasam o Currículo da Cidade relativamente à sua concepção de educação escolar e aos conhecimentos que considera válidos no âmbito da Língua Portuguesa. Ainda neste capítulo, apresenta-se a análise de dois documentos utilizados pela Divisão Pedagógica da Penha em processos formativos realizados junto aos professores da Rede Municipal como meio de se apreender o conjunto de conhecimentos e comportamentos intencionados para a realização das prescrições, isto é, o perfil do professor.

1. REVISÃO DA LITERTURA

Este capítulo apresenta o percurso e os resultados oriundos da revisão da literatura especializada sobre os contextos de produção e implementação de políticas curriculares e políticas de formação docente em serviço como estratégia de efetivação do currículo. A articulação entre os dois temas justifica-se pela assunção de que a concretização de um currículo, no espaço escolar, está condicionada à ação pedagógica dos professores.

Na primeira seção, será exibido o levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordaram temáticas relacionadas a esta proposta de investigação por meio de detalhada verificação dos dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A escolha por realizar esta etapa da pesquisa explorando o acervo dessas três bibliotecas justifica-se pela disponibilização organizada de vasto catálogo de trabalhos acadêmicos que permite acessar um número significativo de produções, selecionadas a partir de critérios que asseguram o rigor da verificação e a confiabilidade das informações. A possibilidade de acesso integral às mais de 450 mil dissertações e teses nas bases de dados da Capes e mais de 910 mil produções registradas na BDTD permite afirmar que este levantamento acedeu às informações de mais alto nível produzidas em nosso país.

Além disso, menção especial deve ser feita ao repositório digital da PUC-SP em razão das produções exclusivamente provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo que, ao longo de seus 50 anos de existência, foi responsável pela conclusão de mais de 1600 trabalhos de mestrado e doutorado especificamente sobre o tema do currículo, propiciando o acompanhamento dos mais relevantes e atuais estudos sobre o assunto, fornecendo, assim, subsídios indispensáveis para a realização desta dissertação.

Diante do exposto, entre os meses de julho a setembro de 2024, prosseguiu-se à localização e examinação, nas referidas bibliotecas digitais, de teses e dissertações que abordassem, conjunta ou isoladamente, os contextos de produção e implementação de políticas curriculares, preferencialmente o Currículo da Cidade de São Paulo, e a temática da formação docente em serviço como estratégia de concretização das prescrições. O recorte temporal considerado adequado compreendeu os anos de 2018 a 2023, empregando-se sete (7) descritores que serão explicitados adiante.

O período estabelecido, conforme anunciado na introdução dessa pesquisa, amparou-se no fato de que, no início do ano de 2018, os profissionais das escolas da prefeitura de São

Paulo passaram a receber as novas orientações curriculares, denominadas Currículo da Cidade de São Paulo. No ano seguinte ao recebimento das prescrições, ou seja, 2019, houve uma edição do primeiro texto a partir de contribuições feitas pelos professores após o período de ambientação e aplicação prática das diretrizes. Dois anos após a publicação da primeira versão do documento, 2020, a situação de pandemia vivenciada no mundo e no Brasil, levou muitos sistemas de ensino a lançar mão de uma priorização curricular, prevista e ancorada nos pareceres 11 e 15 de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), incluindo-se, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Os anos de 2022 e 2023 também foram considerados neste recorte, admitindo que o interesse de pesquisadores da área do currículo e de professores da prefeitura possa ter se ampliado, em razão da vivência e relação com o objeto.

Num segundo movimento, este levantamento de literatura buscou localizar trabalhos concluídos no âmbito do mestrado e do doutorado acerca da formação de professores, especificamente em serviço, em virtude de seu caráter estratégico na efetivação de uma política curricular. No início de 2018, enquanto as escolas recebiam os exemplares no novo Currículo, as divisões pedagógicas da SMESP promoviam uma série de formações que objetivavam, abertamente, à divulgação das diretrizes ao maior número possível de professores e sua respectiva apropriação, como meio de garantir a materialização deste currículo. Deste modo, entre os meses de abril e agosto de 2018 foram promovidos os Cursos de Implementação do Currículo da Cidade: Componentes em discussão e implementação do Currículo da Cidade pela DIPED-Penha. Esta vinculação evidencia o aspecto ativo dos professores em sua relação com o currículo, conforme Gimeno Sacristán (2006).

Entende-se, diante do exposto, que o período escolhido para o levantamento de dados mostra-se coerente com o objetivo de apreender as produções mais atuais sobre o tema, bem como seus aspectos mais analisados e/ou saturados e pontos de atenção e lacunas que demandam aprofundamento, considerando-se os prazos mínimos estabelecidos para a realização de teses e dissertações, especialmente quando se trata de uma publicação recente, como o Currículo da Cidade de São Paulo. Igualmente, pretendeu-se com esta revisão, verificar a pertinência da presente proposta no sentido de contribuir para a construção de saberes relevantes para o campo do currículo.

1.1 Procedimentos de recolha e exploração dos dados

Para proceder ao levantamento da literatura especializada, foram adotadas as indicações de Laurence Bardin (1977) quanto à análise de dados documentais e textuais, por meio da aplicação de um procedimento metodológico que oferece subsídios para a organização da recolha e do exame de produções textuais escritas, a partir do cumprimento das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados.

Neste trabalho, o estágio da pré-análise constituiu-se na localização e exploração de trabalhos, nas bibliotecas digitais, após a escolha e definição dos sete (7) descritores que seguem: reforma curricular; currículo ensino fundamental; currículo da cidade de São Paulo; implementação curricular; formação em serviço; formação de professores; formação continuada. Embora estas expressões possam ser vistas como frequentemente usuais ou amplamente genéricas, entendeu-se que tais palavras-chave oportunizariam o acesso às produções que mais diretamente tivessem como foco o estudo de produções e implementações curriculares e a formação de professores, especialmente em serviço.

Após a definição das expressões para exploração dos trabalhos, decidiu-se aplicar os filtros existentes em cada uma das plataformas somente à medida em que se constatasse necessidade de se obter resultados menos abrangentes, isto é, trabalhos mais estreitamente conectados com a proposta desta dissertação. Conjuntamente com a inserção de cada uma das expressões definidas fora assinalado, também, o recorte temporal que engloba os anos de 2018 até 2023. No primeiro ciclo de recolha de trabalhos, a preferência deu-se por teses de doutorado e o segundo ciclo, seguindo os mesmos parâmetros do primeiro, deteve-se especificamente em dissertações de mestrado. Somando-se os resultados provenientes das sete expressões, nas três bibliotecas digitais, obteve-se um total superior a 13.000 produções acadêmicas no âmbito do doutorado e do mestrado.

A ampla variação de temas e áreas de interesse percebida na leitura dos títulos indicou que deveriam ser empregados os filtros para garantir as regras de homogeneidade e pertinência, segundo as quais: “[...] os documentos retidos devem obedecer a critérios precisos de escolha e [...] devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise” (Bardin, 1977, p. 98). Assim, diante das opções vislumbradas nos motores de busca de cada biblioteca, decidiu-se priorizar os trabalhos inscritos na área do conhecimento denominada Ciências Humanas, exclusivamente em Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* de Educação e Ensino. Ainda assim, os resultados mostraram-se muito amplos e diversificados, tornando necessário o refinamento das buscas.

Entende-se necessário elucidar a lógica adotada nos caminhos percorridos, dentro das plataformas, para a devida aplicação das regras anteriormente mencionadas. Os repositórios

digitais da Capes e da BDTD apresentam sutis distinções em suas respectivas maneiras de organizar e classificar as áreas e subáreas do conhecimento, portanto, ainda que a área delimitada dentro das Ciências Humanas, em ambos os bancos de dados fosse Educação, os nomes que caracterizam as subáreas apresentaram-se com denominações diferentes, mas que não comprometeram a execução da tarefa.

Segundo definição extraída do sítio eletrônico da CAPES⁷, as áreas do conhecimento, segundo esta agência, estão dispostas em “[...] quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo nove grandes áreas nas quais se distribuem as quarenta e nove (49) áreas de avaliação da CAPES”. As grandes áreas são denominadas básicas e suas divisões internas são designadas subáreas ou especialidades. Vale ressaltar que mesmo as subáreas estão divididas em especialidades, tendo sido possível atingir peculiaridades interessantes no andamento da verificação das produções. Nesse contexto, por ordem de abrangência, os filtros aplicados nesse repositório foram:

Ciências Humanas > Educação > Planejamento e Avaliação Educacional; Política Educacional; Avaliação de Sistemas; Instituição de Planos e Programas Educacionais; Ensino-Aprendizagem; Currículo; Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação; Tópicos Específicos de Educação.

Ciências Humanas > Multidisciplinar > Ensino de Ciências e Matemática

Cumprir notar que a especialidade Ensino de Ciências e Matemática foi considerada neste levantamento em razão da possibilidade de incluir, em si, trabalhos relacionados à atividade pedagógica a partir dessas ciências. Já na plataforma da BDTD, a distribuição das produções obedece aos critérios de classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁸ que divide o conhecimento em oito grandes áreas, chamadas de árvore de especialidades do conhecimento. Analogamente à organização da CAPES, cada área do conhecimento do CNPq está dividida em subáreas que correspondem à segmentação do saber definida de acordo com os objetos de estudo compatíveis com os respectivos campos de atuação. Essas subáreas dividem-se, ainda uma vez mais, em especialidades que se caracterizam

⁷ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>
Acesso em: 28 ago. 2024

⁸ Disponível em <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>
Acesso: 02 set. 2024

pela temática da atividade. Em vista disso, no repositório BDTD, os filtros aplicados, por ordem de aproximação com a intenção da pesquisa, foram:

Ciências Humanas > Educação > Ensino-Aprendizagem > Métodos e Técnicas de Ensino

Ciências Humanas > Educação > Currículo

Ciências Humanas > Educação > Tópicos Específicos de Educação

Ciências Humanas > Geografia > Geografia Humana

Ciências Humanas > História

Ciências Exatas e da Terra > Matemática

Neste repositório, a especialidade Geografia Humana e as subáreas História e Matemática foram incluídas no levantamento de trabalhos acadêmicos em virtude de representarem chances de contribuição no campo de pesquisa e investigação sobre temas relacionados à licenciatura e, portanto, currículo e formação de professores, uma vez que essas áreas oferecem saberes considerados válidos nos currículos escolares.

No Repositório Digital da PUC-SP⁹, o percurso de detecção de pesquisas identificadas com o tema desta dissertação sucedeu, também, dentro da área de conhecimento Ciências Humanas, mas, diferentemente dos demais bancos de dados, não pareceu necessário empreender a localização de trabalhos além do campo específico do Currículo, em razão da especificidade do programa e da total confluência de interesses entre as produções já realizadas e a proposta aqui manifesta. Desta forma, neste repositório, os filtros utilizados foram:

Ciências Humanas > Educação > Currículo

A cada aplicação de novo filtro, a quantidade de trabalhos diminuía, ao passo em que os resultados apresentados associavam-se melhor ao objetivo da pesquisa. A ação seguinte fez a transição entre a etapa da pré-análise e a etapa da exploração do material: a fim de organizar os materiais recolhidos, procedeu-se à leitura dos títulos e à identificação das universidades e dos respectivos programas de pós-graduação que ocasionaram a produção de tais trabalhos, visando mais um refinamento dos resultados obtidos e a apreensão dos conteúdos mais concatenados com os objetivos do levantamento.

⁹ Disponível em <https://tede2.pucsp.br/>
Acesso: 04 set. de 2024

Nesta etapa da seleção, os trabalhos realizados em programas de universidades públicas foram priorizados, em razão da credibilidade e do compromisso com pesquisa que essas instituições têm assumido ao longo das décadas e de sua contribuição para o desenvolvimento da ciência no Brasil. Nas universidades estaduais, logo atrás do Programa de Educação: Currículo da PUC-SP, foi encontrado o maior número de trabalhos conectados com as temáticas estruturantes desta dissertação. A identificação de abordagens críticas também consistiu num critério de seleção, em virtude do interesse por essa perspectiva na construção da investigação ora apresentada. A autonomia das instituições públicas e a não-necessidade de atender a interesses mercadológicos propicia, ao que tudo indica, possibilidades de que seus pesquisadores abordem temas relevantes do campo educacional por vieses que questionem e problematizem o pensamento hegemônico dominante. Se admitirmos que uma das finalidades da universidade pública é devolver à sociedade os conhecimentos produzidos em seu âmbito, pareceu acertada a decisão de priorizar esse tipo de instituição na busca por trabalhos que ajudem a explicar o mundo por outras perspectivas.

Dentro dos trabalhos registrados nas universidades estaduais, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará destacou-se pela propositura e manutenção de uma linha de pesquisa voltada para o estudo do marxismo e a formação do professor. Tal distinção se justifica pelo potencial polêmico que o tema representa, tratando-se de assunto delicado e controverso sobre o qual nem todas as instituições de ensino podem (querem) se debruçar, dado o caráter contestador e opositor da teoria marxista em relação à ordem estabelecida e suas propostas de radicais transformações, assim, os trabalhos desenvolvidos nesta linha e analisados na presente revisão de literatura contribuíram enormemente para entrar em contato com elucidações e desvelamentos acerca da origem de alguns problemas que afligem o campo da formação de professores e da educação, em geral, que não puderam ser identificados em outros trabalhos.

Outro destaque deve ser feito ao Programa de Pós-Graduação em Educação da própria PUC-SP, fundado em 1975, especializado no estudo do currículo. Programa emblemático e reconhecidamente relevante para o estudo do tema, responsável pela produção de mais de 1.600 pesquisas acadêmicas voltadas para o currículo e suas articulações com outras dimensões da área. Além disso, vale ressaltar o acolhimento com que são recebidos e orientados os mestrandos e doutorandos e a compreensão, por parte dos professores orientadores, quanto à especificidade do perfil do público deste tempo: o trabalhador/pesquisador. Mas, evidentemente, que apenas essa sensibilidade não bastaria para que o repositório da referida universidade fosse prioridade na seleção de trabalhos para esta revisão e, sim, o volume e a

diversidade de abordagens sobre o tema do currículo e assuntos conexos (como formação docente, por exemplo) que oferecem material expressivo e um arcabouço seguro para a compreensão mais abrangente do que se pensa a respeito do(s) tema(s) e para a identificação do que ainda deve/pode ser explorado em novas pesquisas.

Os trabalhos inscritos em universidades privadas foram selecionados, apesar da priorização por instituições públicas, em virtude da contígua relação com o objeto de pesquisa, o Currículo da Cidade de São Paulo. De fato, contribuições importantes puderam ser extraídas das pesquisas desenvolvidas nestes espaços privados de ensino e auxiliaram na construção do entendimento sobre o papel e a visão do professor nesse específico processo de readequação curricular. Finalizado levantamento minucioso e diligente nas universidades e seus respectivos programas, foram definidas as teses e dissertações que passariam por uma nova averiguação, desta vez, no conteúdo de seus resumos e palavras-chave. A seleção e exclusão de trabalhos basearam-se nas regras da “homogeneidade e pertinência” (Bardin, 1977, p. 98), segundo às quais, após separação indiscriminada de trabalhos sobre o tema, aplicaram-se os critérios que isolaram os materiais estritamente relacionados aos objetivos da pesquisa. No caso desta revisão, processos de construção/readequação curricular em escolas de Ensino Fundamental entre os anos de 2018 e 2023 e investigações sobre formação de professores de Ensino Fundamental na modalidade em serviço/permanente/continuada, no mesmo período.

A vasta quantidade de pesquisas desenvolvidas nestes campos impeliu à exclusão de número alto de trabalhos, dentre eles aqueles voltados para a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja emergência, dentro do recorte estabelecido, ensejou explorações acadêmicas em universidades de todo o território nacional. Também as teses e dissertações abordando o tema das tecnologias digitais e da inteligência artificial na escola, estudos com foco no aspecto psicológico do profissional docente e investigações sobre currículo e/ou formação de professores para o trabalho com grupos muito específicos, como indígenas, estudantes transexuais, pessoas com deficiência e público de escolas rurais, entre outros, não seguiram para a análise de conteúdo, em razão do propósito latente da pesquisa em buscar conteúdos potencialmente universais, que tratassem de pontos sensíveis e comuns dos objetos analisados.

O procedimento de seleção por meio dessas leituras resultou em um conjunto final de doze dissertações de mestrado e oito teses de doutorado que foram examinadas e serão apresentadas a seguir.

1.2 Apresentação quantitativa das pesquisas selecionadas

Antes de proceder ao tratamento e interpretação dos resultados, serão apresentadas, quantitativa e tematicamente, as 20 teses e dissertações selecionadas para análise qualitativa organizadas em 4 tabelas: 1) teses e dissertações produzidas dentro do recorte temporal; 2) áreas e subáreas do conhecimento em que estão inscritas; 3) programas de pós-graduação onde emergiram essas produções e; 4) instituições de ensino responsáveis por esses programas de pós-graduação.

A Tabela 1, conforme enunciado previamente, indica o número de pesquisas em nível de mestrado e doutorado concluídas no período que compreende os anos de 2018 a 2023 que atenderam aos critérios propostos por este levantamento. Seus dados permitem inferir que o número reduzido de trabalhos nos anos de 2018 e 2019 se justifique pelo fato de que o documento adotado como objeto da presente pesquisa (Currículo da Cidade de São Paulo), ainda não estivesse no horizonte de análise dos pesquisadores, evidentemente em razão da data de sua publicação (dezembro de 2017), ou seja, em 2018 não era possível examinar o objeto, visto que as teses concluídas em 2018, muito provavelmente, devem ter sido iniciadas em 2014, assim como as dissertações finalizadas na mesma ocasião, ao que tudo indica, tiveram início em 2016. Vale destacar, ainda, que a Tabela 1 abrange não apenas os trabalhos dedicados à examinação de textos curriculares, mas, também, pesquisas sobre formação de professores de acordo com o recorte descrito anteriormente.

Quadro 1 - Distribuição de teses e dissertações por ano

Ano	Dissertações	Teses	Total no ano
2018	1	0	1
2019	1	1	2
2020	4	2	6
2021	1	2	3
2022	2	0	2
2023	3	3	6
Todo o período	12	8	20

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

Em relação à temática do currículo, as pesquisas selecionadas foram aquelas cujo foco de investigação incidia sobre os contextos de produção e implementação curricular

preferencialmente relacionados à educação pública do município de São Paulo, mas não somente deste território. A opção por analisar processos ocorridos em outras localidades apresentou-se na etapa da pré-análise, quando ficou evidenciado que um extenso número de trabalhos que tratavam da análise de políticas curriculares guardava semelhanças com o caso da cidade de São Paulo. A inclusão de algumas dessas pesquisas permitiu aceder ao cenário mais ampliado das políticas educacionais e assimilar características generalizantes de seus processos.

Quanto aos trabalhos associados à formação de professores, o critério essencial de escolha referiu-se àqueles que analisaram a formação em serviço, continuada ou permanente, isto é, não há, nesta revisão de literatura, trabalhos dedicados ao estudo da formação inicial. Esta decisão buscou guardar nexos com um dos objetivos específicos desta dissertação que trata de compreender e descrever, criticamente, as concepções de professor que subjazem às escolhas teórico-metodológicas que fundamentaram ações formativas desenvolvidas especificamente como estratégia de implementação curricular. Assim, investigações voltadas para a modalidade de formação em serviço e produzidas em diferentes localidades mostraram-se pertinentes para revelar a visão hegemônica dominante sobre os elementos que devem compor o perfil do professor na atualidade.

Na segunda tabela, as vinte produções acadêmicas estão distribuídas em áreas de concentração que, por sua vez, podem ser compreendidas como as subáreas do grande conhecimento denominado Ciências Humanas. Elas se apresentam na tabela da forma como estavam inscritas nas plataformas digitais CAPES, BDTD e Repositório PUC-SP.

Quadro 2 - Subáreas das Ciências Humanas

Áreas de concentração	Dissertações	Teses	Total
Currículo	5	2	7
Educação	3	3	6
Educação e Ciências Sociais	0	1	1
Ensino de Ciências e Matemática	2	0	2
Formação de Professores	0	2	2
Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais	1	0	1
Métodos e Técnicas de Ensino	1	0	1
Total geral das subáreas	12	8	20

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

A predominância da subárea “Currículo” sobre “Educação”, demonstra a compatibilidade entre as produções que se inscrevem nessa área com a proposta de pesquisa que este trabalho apresentou.

A Tabela 3 evidencia em quais programas de pós-graduação foram inscritos os trabalhos selecionados para o tratamento da informação. Visto que os objetivos desta pesquisa se sintonizam, inteiramente, com contextos mais amplos de pesquisa na área da educação, faz sentido que as teses e dissertações que compõe o quadro a seguir tenham sido produzidas, todas, em programas de Educação e áreas correlatas.

Quadro 3: Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Programas de Pós-Graduação	Dissertações	Teses	Total
Educação	3	4	7
Educação: Currículo	5	3	8
Educação: História, Política e Sociedade	0	1	1
Ensino de Ciências	1	0	1
Ensino de Ciências e Matemática	1	0	1
Ensino de História	1	0	1
Ensino e Processos Formativos	1	0	1
Total geral dos programas	12	8	20

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

Novamente, a preponderância de trabalhos concentrados no programa específico de Currículo reitera a estreita relação entre as produções oriundas desse programa e o presente trabalho, bem como sinaliza para as contribuições que o programa oferece ao campo, no geral. Note-se que, em segundo lugar, o programa com mais pesquisas assinaladas é denominado, genericamente, Educação. É possível depreender que isso se deve ao fato de que este programa, com este nome, encerre uma quantidade maior de trabalhos em razão dos amplos domínios da área. A quarta e última tabela organiza os trabalhos nas instituições de ensino responsáveis pelos programas que sediaram suas elaborações. Observe-se que mais da metade dessas instituições está localizada no estado de São Paulo, confirmando a preferência, mas não exclusividade, por pesquisas desenvolvidas na localidade em que fora produzido o Currículo da Cidade de São Paulo.

Quadro 4: Universidades

Universidade	Dissertações	Teses	Total
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)	5	3	8
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	1	0	1
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	0	2	2
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2	1	3
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	0	1	1
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	1	0	1
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2	0	2
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	0	1	1
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	1	0	1
Total geral das universidades	12	8	20

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

Duas, das três grandes regiões geográficas do estado de São Paulo (metropolitana e interior), além da capital, comparecem na tabela apontando para o alcance do tema, não apenas no que se refere ao estudo da formação de professores, mas também quanto à análise do Currículo da Cidade, como se verá na etapa do exame qualitativo dos trabalhos. Além disso, completam a tabela 4, três universidades localizadas em outros estados da federação que abrigam programas responsáveis pela produção de pesquisas que agregaram contribuições ao estudo do currículo e da formação de professores.

Antes de proceder à análise do conteúdo dos trabalhos selecionados, apresentamos uma tabela que condensa informações básicas das vinte pesquisas incluindo, brevemente, os pontos que as tornaram relevantes para a construção da presente dissertação. Os tópicos destacados ou foram subsídios para o avanço da investigação ora desenvolvida ou se mostraram lacunas a serem aprofundadas e exploradas. Note-se que há correspondência integral entre as teses e dissertações selecionadas e os objetivos e objetos deste trabalho, evidenciando-se o apoio importante que as pesquisas ofereceram para a discussão dos temas. Esta tabela está organizada cronologicamente, separada em teses de doutorado (T) e dissertações de mestrado (D).

Quadro 5 – Dados unificados dos trabalhos selecionados e aproximações com a pesquisa

TESES E DISSERTAÇÕES	TÍTULO	AUTOR(A) / ANO	UNIVERSIDADE	ELEMENTOS DE APROXIMAÇÃO COM OS OBJETOS DA PESQUISA
T1	Autoria interdisciplinar: o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos	<i>Dorotea Bittencourt Dias (2019)</i>	PUC-SP	A defesa da intelectualidade do professor para o exercício de uma prática transformadora.
T2	Formação em serviço no município de Juiz de Fora (2016-2018): olhares e perspectivas docentes	<i>Luciene Domenici Mozzer (2020)</i>	UMESP	A formação docente para o estrito melhoramento do desempenho acadêmico dos estudantes.
T3	O processo de construção curricular e práticas pedagógicas nas narrativas docentes: a rede municipal de educação de Santo André/SP (1998 – 2018)	<i>Marco Alexandre Nonato Cavalcanti (2020)</i>	PUC-SP	O neoliberalismo e o trabalho docente enquanto executor de prescrições, em detrimento da produção de conhecimentos.
T4	Participação, responsabilidade e processos formativos: condições para a construção coletiva de uma proposta pedagógica curricular	<i>Camila Cilene Zanfelice (2021)</i>	UNESP-RIO CLARO	A participação docente em processos de construção curricular nem sempre é sinônimo de apropriação das prescrições.
T5	Fundamentos do desenvolvimento humano na pedagogia de Vigotski: repercussões para formação e atuação do professor	<i>Antônio Dario Lopes Júnior (2021)</i>	UECE	As necessidades formativas para a construção de um profissional da educação crítico.
T6	Da síntese precária à visão sintética: a catarse como categoria ético-política na pedagogia histórico crítica	<i>Bruno Alysson Soares Rodrigues (2023)</i>	UECE	A potencialidade do trabalho docente na alteração da visão do mundo dos estudantes pela via da consciência crítica.
T7	A coordenação pedagógica e os professores das séries finais do ensino fundamental em processos de formação permanente	<i>Sílvia Helena Antunes Bueno Brandão (2023)</i>	PUC-SP	A desarticulação entre teoria e prática e a demanda docente por formações técnicas sobre o que fazer em sala de aula.
T8	O processo político de construção dos planos municipais de educação no território de identidade do sudoeste baiano	<i>João Paulo Lopes dos Santos (2023)</i>	UERJ	A acomodação dos currículos escolares da escola pública à lógica de mercado e os investimentos privados como estratégia de poder.
D1	Direitos de aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão: proposta de reorganização curricular do componente História na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo	<i>Rodrigo Bittencourt Albuquerque (2018)</i>	PUC-SP	A persistência da fé na capacidade individual do professor na resolução dos problemas educacionais.
D2	Os ciclos de aprendizagem na reorganização curricular do município de São Paulo	<i>Heloisa Maria de Moraes Giannichi (2019)</i>	UNIFESP-GUARULHOS	A distância existente entre o currículo prescrito e a prática concreta vivenciada nas escolas.

(continua)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

TESES E DISSERTAÇÕES	TÍTULO	AUTOR(A) / ANO	UNIVERSIDADE	ELEMENTOS DE APROXIMAÇÃO COM OS OBJETOS DA PESQUISA
D3	A voz docente na construção do currículo escolar	<i>Amanda Souza Moraes (2020)</i>	ALFENAS	Importância da participação docente em processos de construção e efetivação curricular.
D4	A participação de diferentes atores no processo de atualização do Currículo da Cidade: matemática nos anos iniciais	<i>Bianca Freire dos Santos (2020)</i>	UNICSUL	Ações formativas não supriram as necessidades docentes para o exercício informado da função, na perspectiva do domínio das teorias.
D5	A implantação do “Currículo da Cidade” na visão do docente: impressões e dificuldades iniciais	<i>Paulo Henrique Aparecido (2020)</i>	UNIFESP-DIADEMA	Ações formativas não supriram as necessidades docentes para o exercício informado da função, na perspectiva do domínio das teorias.
D6	Formação continuada de docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental: inquietações e desafios	<i>Danieli Nunes Pereira (2020)</i>	PUC-SP	A formação continuada como estratégia de adaptação às demandas profissionais.
D7	A construção do currículo e o ofício de professor na transformação cidadã e na história de vida de estudantes de uma comunidade da cidade de São Paulo	<i>Marcelo Donatti de Jesus (2021)</i>	PUC-SP	O conceito de educação transformadora apresenta diferentes significados entre os professores.
D8	Professores e políticas de centralização curricular: uma análise do processo na construção do currículo da cidade de São Paulo na perspectiva habermasiana	<i>Natalia Torres Colombo (2022)</i>	UNESP-SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	Pela via da coletividade mobilizada e orientada é que a participação docente pode romper com processos centralizados de construção curricular.
D9	Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa	<i>Tays Fonseca (2022)</i>	UNESP-PRESIDENTE PRUDENTE	Na visão dos docentes, as formações em serviço não colaboram com o melhoramento de sua prática profissional.
D10	A formação permanente de professores de geografia no contexto da implementação do Currículo da Cidade de São Paulo	<i>Andrea Laranjeira Oddone (2023)</i>	PUC-SP	A insegurança profissional resultante de formações fragmentadas e superficiais.
D11	O processo de implementação do currículo escolar na cidade de Presidente Prudente a partir da pedagogia histórico-crítica	<i>Luciana Karina Prampero Shimbata (2023)</i>	UNOESTE	Os interesses docentes, em um processo de construção curricular, são atendidos na medida em que estão alinhados com os interesses dos grupos com poder de decisão.
D12	A escrevivência de docentes: um processo de reflexão sobre a elaboração de currículo	<i>Patrícia Cintra (2023)</i>	PUC-SP	Intencionalidades compartilhadas de que o trabalho docente se reverta em mudanças efetivas na vida dos estudantes no seio da sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

1.3 Análise qualitativa dos trabalhos selecionados

Esta seção tem como objetivo apresentar a apreciação qualitativa das pesquisas de mestrado e doutorado que foram examinadas e dispostas cinco tabelas exibidas anteriormente, explicitando as contribuições que estes trabalhos ofereceram aos temas de estudo desta dissertação, a saber, currículo e formação de professores. Os vinte trabalhos foram separados e analisados em dois diferentes grupos, cujo critério referiu-se ao tema central de cada um (currículo ou formação docente). Considerou-se importante, também, proceder à análise qualitativa dividindo as pesquisas selecionadas em dois blocos: políticas curriculares e formação de professores em serviço para melhor assimilação e exposição do desenvolvimento dos estudos nesses dois campos de pesquisa.

Heloísa Maria de Moraes Giannichi, em sua dissertação, apontou para a necessidade de se considerar, nos processos de implementação curricular, as interpretações e significações que os agentes envolvidos fazem dos textos curriculares e como, por meio de suas práticas, o materializam no cotidiano da escola, com base nos estudos do sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores, denominados Ciclo de Políticas. A pesquisa de campo empreendida por Giannichi e suas conclusões evidenciam a distância existente entre o currículo prescrito e a prática concreta vivenciada nas escolas. A autora contribuiu, ainda, ao esclarecer que as políticas curriculares, quando divulgadas ao corpo docente são estímulo para a modificação do trabalho pedagógico, entretanto o afastamento dos elementos conceituais por parte desses agentes causa incompreensão sobre o conteúdo prescritivo e conduz a uma ação carente de subsídios teórico-metodológicos que garantam a realização de um trabalho orientado e reflexivo, produtor de saberes. Considera-se, todavia, que ao não investigar a origem das incompreensões docentes acerca das prescrições, permanece latente a sensação de desacerto entre o prescrito e o vivido.

O papel e a importância dos agentes educacionais nos processos de construção curricular foi tema da dissertação de mestrado de Amanda Souza Moraes. Nesta pesquisa, Moraes comunicou sobre a importância de se ouvir a “voz” dos professores na concepção, produção e desenvolvimento dos currículos a partir das contribuições do pesquisador estadunidense Henry Armand Giroux sobre o tema. O trabalho evidenciou a característica potencialmente intelectual e transformadora do professor e a multiplicidade de atribuições sensíveis que constituem seu ofício, apresentando seu papel como estratégico e decisivo na efetivação de uma proposta curricular. Porém, para que o aspecto intelectual se desenvolva e se consolide na prática docente, é necessário compreender as concepções orientadoras das formações em serviço, o que não compareceu na dissertação de Moraes, indicando que analisar

a articulação entre política curricular e política de formação é fundamental para desvelar as intencionalidades do projeto educacional de uma determinada localidade.

Entre junho e outubro de 2020, duas pesquisas de mestrado tiveram como objeto de análise a visão dos docentes na ocasião da publicação e circulação do Currículo da Cidade de São Paulo nas unidades educacionais da prefeitura. Bianca Freire dos Santos e Paulo Henrique Aparecido, dedicaram-se a examinar e descrever o processo de readequação curricular ocorrido na SMESP sob a perspectiva da participação e das impressões dos professores neste processo. Apesar de terem orientado suas pesquisas a partir de componentes (Matemática e Ciências) e níveis diferentes (Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) foram percebidas semelhanças importantes nas conclusões que ambos elaboraram no decorrer de seus respectivos textos. As duas dissertações aludiram à importância da participação docente no processo de reorganização curricular ocorrido em 2017, relacionando a efetividade da implementação de uma diretriz curricular à apropriação que este sujeito faz do objeto. As duas pesquisas concordaram, ainda, que o professor deve atuar de modo crítico e reflexivo, objetivando à promoção de uma educação que construa esses mesmos valores em seus estudantes, sustentando, assim, que um processo formativo de docentes deve ser contínuo e amplo, garantindo o necessário aprofundamento nos conhecimentos teóricos e técnicos da disciplina para o exercício seguro da função e possibilitando a construção de uma consciência profissional pautada na intelectualidade, que articule os conhecimentos escolares às questões da sociedade atual. Entretanto, apesar de tais premissas, o constatado nas duas dissertações indica que as ações formativas subsequentes à publicação do documento não desempenharam o papel esperado na apropriação dos conteúdos, tornando a ação pedagógica insegura e dificultando a implementação no novo currículo. Não se identificou, nestes trabalhos, discussão aprofundada que revelasse o papel do professor a partir das escolhas teóricas que fundamentam o Currículo da Cidade de São Paulo.

Ainda sobre a temática da percepção docente na construção do Currículo da Cidade de São Paulo, Natalia Torres Colombo Alves produziu sua dissertação de mestrado partindo dos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jurgen Habermas. A pesquisadora se propôs a identificar em qual proporção a participação dos professores resultaria em um currículo democrático deliberativo em contraposição à implementação de um currículo centralizado. Alves concluiu, a partir da análise e interpretação das manifestações docentes ocorridas nos encontros do Grupo de Trabalho de Matemática, que este processo de construção curricular abrigou um germe de democracia, distante ainda da deliberativa e mais próxima da democracia liberal, mas insuficiente para sobrepor-se à lógica centralizadora de currículos das

últimas décadas. Assim, este trabalho aponta para o fato de que a participação docente em processos de construção curricular nem sempre converter-se-á em transformações significativas neste campo e, quando a potência da coletividade dos professores não se realizar, sua participação não será capaz de alterar a lógica dos currículos prescritivos e centralizados.

A dissertação de Marcelo Donatti de Jesus constituiu-se num relato pessoal sobre a experiência profissional do pesquisador enquanto professor de uma escola comunitária financiada por um colégio particular da zona sul da cidade de São Paulo. A proposta da pesquisa pretendeu comprovar e descrever como as transformações reais vividas por estudantes desta escola se relacionavam com a proposta curricular que orienta o trabalho pedagógico da unidade. As referências em Freire, Gimeno Sacristán, Apple e Giroux sintonizaram-se com a apresentação e afirmação de uma escola pautada no currículo democrático, todavia, ao não explicitar as finalidades concretas do projeto pedagógico da Escola Comunitária, os resultados da pesquisa advieram de impressões e depoimentos pessoais de ex-alunos, sem articulação com elementos concretos que pudessem condicionar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com a efetiva atuação cidadã na perspectiva da transformação do mundo.

A pesquisadora Luciana Karina Prampetro Shimbata empenhou uma investigação sobre o processo de construção curricular ocorrido na esfera da educação pública municipal de Presidente Prudente/SP. A pedagogia histórico-crítica, aporte teórico que norteou a investigação e cujo maior expoente no Brasil é o professor e filósofo Dermeval Saviani, auxiliou Shimbata a demonstrar que um currículo que não esteja dentro da lógica hegemônica do tempo presente e se proponha a estabelecer outras finalidades para a educação das massas encontrará formas organizadas de rejeição, comprovando, por meio de um exemplo concreto, que o currículo da escola, especialmente pública, é objeto de disputa por sua possibilidade de promover transformações estruturais na organização social e econômica, visto que a pedagogia histórico-crítica, ao se referenciar no materialismo histórico-dialético do filósofo alemão Karl Marx, visa à superação do modelo capitalista e, conseqüentemente, da sociedade de classes. Em sua pesquisa, a autora concluiu que um projeto educacional que se oponha aos interesses neoliberais somente encontrará triunfo com a formação robusta dos professores, que passa pelo resgate da intelectualidade do ofício e a organização rigorosa deste coletivo para os embates que se apresentarão. No caso específico deste estudo, o currículo construído pelos professores com intencionalidades emancipatórias foi revogado, simbolizando a luta real que se encerra neste campo.

A dissertação de mestrado de Patrícia Cintra teve como objeto de análise a participação de um grupo de professoras na produção do material didático referente ao currículo de um

colégio tradicional da cidade de São Paulo. A análise sobre as impressões docentes revelou uma preocupação com os desdobramentos da ação pedagógica realizada neste espaço sobre o “mundo real”, evidenciando que, mesmo atendendo a um público de alta renda, a redução das desigualdades e condições mais igualitárias de vida para todos são princípios presentes no pensamento docente, indicando, mais uma vez, a possibilidade emancipatória da educação. Esta pesquisa contribuiu no sentido de, ao captar as subjetividades desses profissionais, refletir sobre melhores estratégias de formação continuada que deem vazão e embasamento teórico para transformar intuições e sentimentos em prática organizada e estruturada para o alcance dos objetivos explicitados pela autora.

Ao optar pela história oral como metodologia de sua pesquisa, Marco Alexandre Nonato Cavalcanti realizou sua tese de doutorado analisando as narrativas de docentes da educação pública em processos de construção curricular no município de Santo André/SP. Esta metodologia, cujo objetivo é dar voz àqueles que, por conjunturas diversas, são marginalizados na história indica, de antemão, a posição que esses profissionais ocupam na sociedade da atualidade, sendo essencial assumir a realidade deste cenário para pensar formas de alterar esta organização. Como em outros trabalhos já mencionados nesta revisão de literatura, o autor evidenciou a relação íntima entre implementação curricular e ação docente e sinalizou que as construções curriculares empreendidas no bojo do neoliberalismo foram, pouco a pouco, incidindo nas políticas de formação (inicial e continuada) e retirando da categoria a potencialidade de produzir teoria, conduzindo os professores a um fazer pedagógico restrito ao cumprimento de prescrições engendradas por outrem. Ao abordar relações de causa e efeito, o trabalho de Cavalcanti permitiu estabelecer nexos entre a presença do neoliberalismo na educação e a os insucessos percebidos, pelos professores, no exercício da função.

Em sua tese de doutorado, João Paulo Lopes dos Santos analisou o viés político na construção do Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória da Conquista/BA. Aportando-se nos conceitos de Governamentalidade, do francês Michel Foucault e das Redes Políticas, do inglês Stephen Ball, sua pesquisa argumentou que a interferência neoliberal nos currículos resulta na “reconstituição do papel do Município de prestador de serviço a uma combinação de regulação, monitoramento de desempenho, contratação e facilitação de novos prestadores de serviço” (Santos, 2023, p. 221). Seu processo investigativo e as conclusões produzidas indicaram caminhos para desvelar as formas como os interesses do mercado têm determinado os rumos da educação pública com a facilitação e proteção das estruturas estatais. Além disso, Santos apontou que os discursos de investimento privado para fins de melhoria qualitativa da

educação se configuram em pretextos para a abertura de espaço para organizações privadas ditarem os rumos da escola pública.

A dissertação de mestrado de Rodrigo Bittencourt Albuquerque abordou a temática dos direitos de aprendizagem de estudantes da rede pública do município de São Paulo, pela via da emancipação. Em sua investigação, a ação pedagógica do professor mostrou-se ponto central e decisivo para o sucesso da concretização da referida proposta curricular e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes, por isso a formação desse profissional deveria ser constantemente atualizada. No entanto, alguns argumentos assentaram-se sobre atitudes e iniciativas pessoais e/ou de pequenos grupos que, não necessariamente, converter-se-iam em possibilidades concretas de elevação da qualidade do trabalho docente: “[...] aliás, essa é uma necessidade da educação como um todo: sem que o professor, o aluno e a sociedade acreditem na importância da educação, os resultados desejáveis não serão alcançados” (2018, p. 77). Em consonância com o autor, compreende-se que a emancipação dos sujeitos aprendizes é resultado da ação docente, entretanto o sucesso desta ação não ocorre por iniciativa ou esforço pessoal, mas pela organização e mobilização da coletividade docente fundamentada na ciência e na teoria.

Dorotéa Bittencourt Dias, em sua pesquisa, partiu da premissa de que o trabalho docente no ciclo interdisciplinar no Ensino Fundamental II se caracteriza pela produção de conhecimentos e práticas científicas que o constituem como “intelectual da educação básica” (2019, p. 135) definido, pela autora, como aquele que “investiga cada elemento da relação ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo promove as condições necessárias para que o aluno desenvolva competências e habilidades necessárias à investigação” (idem, p. 137). No decorrer de sua pesquisa, a autora asseverou que a função do professor, nesta sociedade do conhecimento, é promover aprendizagens que capacitem os estudantes a transitarem por esse mundo, reconhecendo seus obstáculos e se integrando às circunstâncias com autonomia. Entretanto, de acordo com a teoria crítica, considera-se o conceito de professor como intelectual do ensino e a finalidade de seu trabalho, tal como apresentada por Dias, estão em conflito, tendo em vista que o objetivo da intelectualidade do professor dever ser a promoção de condições que permitam aos estudantes compreenderem o mundo que os circunda criticamente e, conseqüentemente, agir sobre ele na perspectiva da transformação, em oposição à ideia de adaptação. Admite-se, portanto, que compreender mais amplamente os objetivos e as finalidades das políticas de formação docente podem trazer elucidações sobre o perfil do profissional da educação desejado em nosso país e por quê a intelectualidade ainda é uma demanda a ser atendida.

A pesquisa de Luciene Domenici Mozzer, apesar de ter como objeto de análise a política de formação de outra cidade, trouxe apontamentos válidos de serem considerados para compreender o entendimento acadêmico sobre o tema nos últimos anos. Com base na perspectiva crítico-reflexiva, representada por Pimenta, Freire, Imbernón e Nóvoa, a autora reiterou a especificidade da formação docente: aquela em que os aspectos concretos da prática profissional devem ser subsídios para os planos formativos, concordando com Tardiff (2007) quanto a peculiaridade deste campo de formação especificamente expressa na indissociação entre os saberes acadêmicos e as situações cotidianas do trabalho. Assim, uma política de formação, segundo Mozzer, para ser bem-sucedida precisa considerar os conhecimentos destes profissionais, suas reais condições de trabalho e suas aspirações e necessidades. Entretanto, não foram percebidas, na tese em análise, definições claras da finalidade do papel do professor, sendo possível considerar que as afirmações genericamente apresentadas não contribuem para o delineamento de propostas formativas que atendam a essas expectativas, visto que elas são vagas e imprecisas. Entendemos que o trabalho do professor, sobretudo da escola pública, deve ter potencial para que seus estudantes promovam mudanças significativas, primeiramente, nas localidades em que vivem, alterando a organização social da atual, marcada pela forte desigualdade. Assim, uma proposta de formação docente que tenha objetivos restritos ao desempenho dos alunos no espaço escolar em relação aos conteúdos curriculares é insuficiente para corresponder ao ideário de educação para a transformação.

Danieli Nunes Pereira se propôs a investigar os impactos da formação continuada na prática profissional de professores de uma escola particular situada na cidade de São Paulo. As conclusões da autora apontaram para os benefícios que os cursos de pós-graduação, oferecidos pela própria instituição, representaram na ação pedagógica destes profissionais, permitindo-lhes aprimorar técnicas de ensino e, assim, alcançar os objetivos concernentes ao currículo da referida unidade. Pereira ressaltou que, sob a lógica neoliberal na qual estamos inseridos, a desvalorização e desqualificação da escola e dos professores os impele a buscarem, nas formações continuadas, a construção de competências para a autonomia que as constantes mudanças demandam. Desta forma, depreende-se que as reflexões da pesquisadora fazem coro às diretrizes deste tempo, cujo foco, tanto para estudantes quanto professores, é a educação voltada para aquisição e desenvolvimento de competências para a adaptação, contrapondo-se ao potencial crítico e reflexivo do trabalho docente. A ausência de aprofundamento sobre termos como consciência crítica; atividades diferenciadas e contextualizadas; aprendizagem significativa; cidadãos ativos na sociedade; processo de humanização, entre outros, induz ao entendimento de que tais expressões têm significados universais e, portanto, não demandariam

maiores explicações o que parece equivocado e fonte de conturbação entre os próprios professores.

A pesquisa narrativa foi a metodologia escolhida por Camila Cilene Zanfelize para relatar e analisar o papel do COMERC (Conselho Municipal da Educação de Rio Claro), enquanto comissão representativa dos interesses dos agentes educacionais da educação pública no processo de construção curricular do referido município. As conclusões formuladas pela pesquisadora anunciam que este conselho, por estar afastado daqueles em nome de quem deveria falar, não cumpriu seu papel na representação dos docentes e acabou por legitimar interesses que divergiam das necessidades dos trabalhadores da escola, atuando ao largo das condições democráticas no sentido de se ouvir o maior número de pessoas para representá-las efetivamente. No decorrer de seu pensamento, ficou evidenciada a compreensão de que somente a organização dos professores será capaz de fazer emergir políticas de formação que se oponham às práticas atuais, ou seja, políticas de formação direcionadas para a emancipação, cuja finalidade seja a alteração das condições concretas de vida, e não a competência para se adaptar. As contribuições de Zanfelize se apresentaram no instante em que, por meio de suas indagações, as conclusões possíveis reforçaram que iniciativas individuais e isoladas não são capazes de promover as mudanças intencionadas pelos docentes, mas, ao contrário, é a mobilização coletiva, orientada e articulada que pode fazer frente às forças que têm primazia sobre os processos políticos que determinam os rumos da educação.

A tese desenvolvida por Antonio Dario Lopes Junior buscou explicitar o papel do professor no desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes, a partir da pedologia de Vigostki¹⁰ e as conseqüentes necessidades formativas que esta abordagem requer. Ao ser definida como “uma ciência multidisciplinar que tinha como foco de estudo a criança” (Aquino e Toassa, 2019), esta concepção, ao ser compreendida como mais ampla que a pedagogia, demandaria dos agentes que atuam sob seus preceitos, uma gama de conhecimentos que não estivessem restritos aos conteúdos escolares e os processos de ensino e aprendizagem, mas,

¹⁰ De acordo com Aquino e Toassa (2019), a pedologia é uma ciência que deriva da psicologia e tem como objeto de estudo a criança e seu desenvolvimento nas dimensões biológica, intelectual e psíquica. Para Vigotski, compreender o desenvolvimento infantil em sua integralidade permitiria acessar os processos psicológicos superiores que realizam a humanização. A ciência pedológica constitui-se das contribuições de outras ciências, tais como antropologia, biologia, psicologia, medicina etc. e é mais abrangente que a pedagogia, oferecendo a esse campo elementos científicos que facilitam a elaboração de metodologias específicas para a construção de determinadas aprendizagens que permitam alcançar determinados resultados.

A referência completa e a localização do artigo são:

AQUINO, L. M.; TOASSA, L. S. *Pedologia: uma análise da criança e seus processos de humanização. Obutchenie*, v. 13, n. 1, p. 23-41, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51559/27350> Acesso em: 30 jan. 2025.

para além disso, o professor seria um profundo conhecedor da “consciência da criança e [das] modificações que ocorrem ao longo dos períodos etários” (2021, p. 184) para atuar de forma a garantir a aquisição dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento integral de cada um desses sujeitos. Pode-se depreender, a partir das contribuições do autor, que somente pela via da intelectualização e formação teoricamente robusta e abrangente dos professores é possível oferecer a sociedade um profissional efetivamente versado na ciência do desenvolvimento humano, capaz de propor ambientes educacionais adequados à instrução dos alunos (2021, p. 102), dentro das características de cada fase, refletindo sobre as necessidades de cada sujeito, inovando suas práticas e planejando as atividades que conduzirão os estudantes aos estágios seguintes. Ou seja, habilidades diferentes daquelas que tem sido preconizadas nos processos de formação docente dos últimos anos, cujo foco na aquisição de competências os tem apartado da totalidade de sua atividade e ocupando-os de cumprir os planos curriculares que demonstrarão o êxito, ou não, de seus alunos nas avaliações externas.

Tays Fonseca, em sua dissertação de mestrado investigou e analisou o tema da formação contínua em serviço a partir da visão de um grupo de professores do Ensino Fundamental II de uma escola pública do estado de Mato Grosso. O arcabouço teórico, alicerçado especialmente em Libâneo e Nóvoa, diferenciou conceitualmente os diversos termos e tipos de formação possíveis de serem vivenciadas pelos docentes. As entrevistas realizadas com esses profissionais revelaram que os docentes não consideram que o conteúdo das ações formativas das quais participam são totalmente capazes de auxiliá-los a lidarem com as situações concretas do contexto da escola, dificultando a articulação entre o teor das formações e a prática cotidiana. A partir desses resultados, Fonseca argumentou que uma formação em serviço que se pretenda significativa deve ser elaborada a partir das necessidades reais dos professores e de seu interesse, remetendo às concepções pedagógicas das últimas décadas que defendem o ensino pautado naquilo que é de interesse do aprendiz. Também argumentou que, tal como acontece com os estudantes, devem ser realizados diagnósticos com os professores para identificar de que ponto as atividades formativas devem partir, a fim de que atendam aos anseios dos profissionais. A opinião do professor, enquanto produtor de conhecimento, precisa ser considerada na elaboração de políticas de formação continuada, entretanto, a própria formação inicial docente tem apresentado dificuldades em conceber profissionais reflexivos, articuladores das teorias e da prática dificultando, inclusive a participação orientada dos professores na elaboração de políticas. Entendemos que essa defasagem primária dificulta os processos formativos seguintes, corroborando o que outros trabalhos analisados nesta seção já indicaram: professores sentem-se inseguros e não conseguem lançar mão das teorias para

gerenciar os problemas e as situações concretas que vivenciam no cotidiano da escola. Esta conjuntura resulta em profissionais ávidos por formações que priorizem a oferta de modos de fazer pedagógicos em detrimento do estudo das teorias.

A tese de Bruno Alysson Soares Rodrigues buscou contribuir com o campo da educação ao explicitar o conceito de catarse, dentro da teoria pedagógica apontada no título de seu trabalho, segundo o qual, trata-se do

[...] momento de alteração qualitativa da substância subjetiva do ser que condensa um conjunto de conhecimentos historicamente acumulados apresentados ao sujeito para mesclarem-se ao arcabouço cognitivo já conquistado pelo indivíduo, alterando a forma como este indivíduo sente e percebe o mundo (2023, p. 119).

Tomando como premissa que o local privilegiado para a aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade seja a escola, ainda que não se vislumbre no corpo do texto da referida tese uma proposta sistematizada de formação de professores, suas contribuições reforçam o entendimento de que os modelos de formação docente da atualidade, nascidos e engendrados na doutrina neoliberal, não têm sido capazes de ensejar um trabalho pedagógico complexo que conduza à catarse, tal qual a definição do pesquisador. Na pedagogia histórico-crítica, cuja finalidade é a promoção da educação para a superação do modelo econômico e social vigente, os professores devem conhecer criticamente o mundo no qual estão inseridos, identificando e reconhecendo a origem das condições que geram desigualdades e lançando mão do conhecimento desenvolvido pela humanidade na superação dessas mesmas condições. Neste sentido, a investigação de Rodrigues reafirmou o papel do professor como intelectual da educação, cuja função consistiria em mobilizar os saberes escolares a fim de oportunizar a consciência crítica dos estudantes, não apenas a compreensão do mundo real, mas estratégias concretas e efetivas para romper com essa lógica.

Andrea Laranjeira Oddone, em sua pesquisa, analisou a proposta de formação permanente de professores à luz das contribuições freireanas acerca do assunto e da experiência concreta deste pensador enquanto secretário municipal de educação de São Paulo (1989-1991). De acordo com Oddone, Paulo Freire entendia a formação permanente dos professores como possibilidade de se construir uma intelectualidade que os permitisse conhecer e apropriar as teorias para a prática escolar, num constante movimento “ação-reflexão-ação” (*apud* Saul, 2019, p.170), rejeitando modelos prontos e prescritivos sobre o que os professores deveriam fazer. As entrevistas com docentes corroboraram o que foi percebido na análise de outros trabalhos deste capítulo: a formação fragmentada e apartada dos referenciais teóricos enseja o desconhecimento da totalidade e a impossibilidade de desvelamento do real, causando

insegurança nos professores que não conseguem encontrar sentido nas concepções teóricas, nem formas de conciliá-las com a experiência cotidiana da sala de aula. Uma observação a ser feita é que os professores, ainda que de formas intuitivas e dispersas, compreendem que quanto maior o controle sobre currículos, planejamentos e avaliações, menor sua capacidade de trabalhar com autonomia. No longo prazo, essa conformação faz com que estes profissionais estejam sempre dependendo do que outros vão dizer sobre o que devem fazer, buscando receitas prontas sobre como alcançar os objetivos curriculares.

A tese de doutorado de Sílvia Helena Antunes Bueno Brandão trouxe o registro de uma proposta de formação docente permanente em uma escola particular da cidade de São Paulo. A pesquisa trouxe constatações percebidas em outros trabalhos analisados nesta revisão de literatura sobre a temática da formação docente quanto à necessidade que estes profissionais manifestam de sentirem-se ouvidos e valorizados em espaços formativos. Esta solicitação pode ser relacionada com outra demanda destes profissionais quanto à sensação de pouca serventia que os assuntos abordados nesses espaços geram nos participantes que, em geral, reconhecem o estudo das teorias como obstáculo à realização prática da atividade docente, isto é, interpretam a teoria como elemento ineficaz para a atividade pedagógica. Essas constatações são comprovadas no decorrer da investigação, quando Brandão descreve as adversidades observadas nos dois primeiros anos de implementação da formação permanente na escola:

[...] houve considerável resistência dos professores, diante do que foi planejado pela coordenação pedagógica. [...] Reclamavam das pautas propostas, comportavam-se de forma isolacionista e criticavam aqueles que queriam participar positivamente. Viam com antipatia os colegas que contavam suas experiências de sucesso (2023, p. 115).

Muitas leituras têm sido desenvolvidas acerca dos motivos que causam resistência dos professores quanto a ações formativas em serviço. Na perspectiva desta dissertação, esse tipo de objeção indica que, para muitos profissionais, a formação permanente é vista como uma parte opcional do trabalho, permitindo inferir que para estes docentes, o estudo teórico e reflexivo de temas da educação está muito distante da prática, tornando-se, portanto, uma atividade infrutífera. Por outro lado, segundo a pesquisa de Brandão, a insistência da coordenação pedagógica da escola examinada em oportunizar tempo e espaço para a formação permanente surtiu os efeitos esperados tanto no que diz respeito à adesão dos profissionais, como em mudanças reais percebidas por eles em sua prática pedagógica levando-os, inclusive a reconstruir sua relação com a teoria, identificando nela, em colaboração e interação com os pares, ferramentas para a proposição de formas de atuar na concretude do trabalho.

1.4 Análise crítica das pesquisas examinadas

Os trabalhos selecionados e analisados, nesta revisão de literatura, revelaram a indissociabilidade entre o contexto, especialmente, de implementação das políticas curriculares e a formação em serviço de professores. As pesquisas com foco no tema do currículo abordaram, ainda que em linhas gerais, a questão da formação, assim como os estudos explicitamente dedicados à formação docente abordaram, em algum momento, a questão das políticas curriculares. Essa estreita ligação entre os temas corrobora o que Gimeno Sacristán (2006) expressa sobre a efetivação de uma proposta curricular estar relacionada à sua apresentação aos professores, por meio das ações formativas em serviço.

A leitura crítica dos trabalhos cuja temática principal referia-se às políticas curriculares levou à separação das pesquisas em dois grupos: de um lado, aquelas que identificaram e apontaram as influências e as investidas neoliberais na educação (Cavalcanti, 2020; Zanfelicci, 2021; Santos, 2023; Shimbata, 2023) e, no outro, foram reunidas as pesquisas que analisaram o tema do currículo estritamente no âmbito das políticas educacionais, sem articulação com outras dimensões políticas (Albuquerque, 2018; Moraes, 2020; Jesus, 2021; Colombo, 2022; Cintra, 2023; Odonne, 2023). Para esta dissertação, em razão do referencial teórico-metodológico adotado, os trabalhos inscritos no primeiro grupo apresentaram resultados mais apropriados para compreender as concepções de educação que têm orientado a elaboração dos currículos na atualidade.

O cenário em que os seres humanos reproduzem e desenvolvem suas vidas, nesta quadra histórica, é marcado pelo modo de produção capitalista. Suas características mais gerais, tais como a divisão da sociedade em classes, a propriedade privada dos meios de produção, a exploração da força de trabalho e a acumulação ilimitada de capital pela classe dominante, indicam que este é um sistema que extrapola as fronteiras da economia, isto é, sua perenidade ao longo dos últimos séculos não pode ser explicada apenas por questões econômicas. A sobrevivência do capitalismo se deve a inúmeros aspectos, dentre os quais destaca-se a capacidade de esse sistema ter sido capaz de engendrar e tornar dominante sua ideologia.

Esta condição específica, para aqueles que se dedicam ao exame da educação escolar, tem grande relevância, pois a aceitação de uma visão de mundo que naturaliza o privilégio de alguns em detrimento da exploração de muitos, vai além das forças coercitivas que operam no sentido de impor a conformação dos desviantes. O que se constata é mais grave, trata-se da adesão voluntária ao pensamento hegemônico e suas explicações sobre o funcionamento do mundo capitalista e do engajamento na manutenção dessas condições. É neste particular que se

pode apreender os efeitos da ação educativa. A normalização da qualidade das relações estabelecidas e conduzidas no contexto capitalista é resultado de processos educativos. As pessoas aprendem a assumir os papéis que lhes são reservados na divisão social do trabalho, tomando como inteira verdade os argumentos que integram o pensamento hegemônico. Embora essa educação se realize por meio de diferentes aparelhos ideológicos, visto que a escola não é o único lugar onde se ensina e aprende (Brandão, 1995), importa compreender o papel da educação escolar nesta dinâmica, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

As conexões entre capitalismo e educação, nas pesquisas que as explicitaram, registraram-se, majoritariamente, sob a designação do neoliberalismo, dado o contexto histórico em que esses estudos foram desenvolvidos. De acordo com Chauí (1997, p. 27)

O que chamamos de neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte-americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se encarniçadamente contra o surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo keynesiano e social-democrata e contra a política americana do New Deal. Navegando contra a corrente das décadas de 50 e 60, esse grupo elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado-Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que esse tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição sem as quais não há prosperidade.

A incapacidade de oferecer soluções às crises do capitalismo, que se tornaram crônicas na década de 1970, oportunizou que o projeto acima mencionado assumisse lugar de destaque como alternativa ao enfrentamento das adversidades, objetivando a sobrevivência do regime capitalista. Assim, a disseminação e o estabelecimento desses preceitos na organização política e econômica dos países atravessou os anos 1980 e 1990, até consolidar-se, efetivamente, como uma nova ordem mundial. Na esfera da aparência, a determinação neoliberal minimiza a ação estatal no controle e na regulação da economia, produzindo concepções que, gradualmente, questionam e desqualificam a eficiência do Estado. Entretanto, de acordo com Mascaro “o neoliberalismo não é uma retirada do Estado da economia, mas um específico modo de presença do Estado na economia” (2013, p. 118, grifo do autor). Esta citação corrobora a assunção do Estado moderno enquanto uma expressão do capitalismo e a atuação de suas instituições para “o desenvolvimento e consolidação da ordem capitalista” (Saviani, 1999, p. 1), incluindo-se a educação escolar.

Embora haja teses e dissertações que tenham captado a conexão entre as políticas econômica e curricular, reconhecendo seu aspecto nocivo para a educação, essas investigações propuseram soluções que não questionam o modelo vigente no sentido de substituí-lo por algo

novo. As propostas apresentadas no conteúdo desses trabalhos, como estratégias de superação das dificuldades diagnosticadas, em geral, referem-se ao fortalecimento da participação docente nos contextos de produção curricular (Moraes, 2020; Zanfelicce, 2021; Colombo, 2022), como se o estranhamento docente em relação às prescrições fosse causado, principalmente, pela ausência desses profissionais dos espaços de discussão e deliberação. Todavia, é preciso destacar, os currículos engendrados na lógica neoliberal tiveram a participação de representantes da categoria docente, como o Currículo da Cidade de São Paulo, por exemplo, o que não resultou em alterações significativas do quadro educacional, de acordo com Gianicchi (2019), Aparecido (2020) e Santos (2020), permanecendo, na visão dos professores, o afastamento entre currículo prescrito e currículo vivido (Fonseca, 2022; Odonne, 2023). Apresenta-se, assim, a necessidade de investigar o problema da dissociação entre prescrição curricular e prática docente a partir de outras hipóteses, notadamente, o aprofundamento da análise e a descrição do roteiro da cooptação da educação básica, especificamente na dimensão curricular, por agentes econômicos representantes do capital, como estratégia de manutenção e reprodução deste modelo.

Em situação mais complexa estão as teses e dissertações que não mencionaram a relação capitalismo x educação, embora tenham aludido às dificuldades e aos desafios contemporâneos da educação escolar (Albuquerque, 2018; Jesus, 2021; Cintra, 2023). Ao não considerarem em suas análises, a preponderância econômica nas políticas educacionais e curriculares, suas conclusões mostraram-se aderentes às concepções que concentram na escola e em seus agentes, particularmente os professores, a responsabilidade de solucionar os problemas educacionais do tempo presente, reforçando idealizações que se pautam pela crença na capacidade individual docente em superar as disfunções do sistema educacional.

Quanto às pesquisas direcionadas para o estudo da formação docente em serviço, foram verificadas perspectivas comuns em trabalhos diferentes, dentre as quais se destacam: a insegurança do sujeito docente na efetivação de propostas curriculares (Odonne, 2023); o entendimento que as formações em serviço não contribuem para o trabalho concreto em sala de aula (Aparecido, 2020; Santos, 2020; Fonseca, 2022); a percepção de que teoria e prática são elementos desconectados, sendo a primeira tomada, muitas vezes, como um entrave ao trabalho pedagógico (Giannichi, 2019; Brandão, 2023); e o desejo dos professores por conteúdos formativos que orientem o mais detalhadamente possível sobre como ensinar e quais atividades oferecer para atingir os objetivos das prescrições curriculares (Cavalcanti, 2020; Mozzer, 2020).

Tais constatações, elaboradas a partir de entrevistas, análises de momentos formativos e, em alguns casos, pela participação do próprio pesquisador em processos de construção

curricular (Albuquerque, 2018; Aparecido, 2020; Santos, 2020; Zanfelicci, 2021; Shimbata, 2023), apontam que os professores da atualidade se encontram diante de duas evidências de difícil conciliação: ao mesmo tempo em que reconhecem que sua prática profissional é o meio pelo qual os estudantes podem aprender, os docentes receiam que o arcabouço teórico-metodológico do qual dispõem não seja suficiente para a consecução de seus objetivos. As pesquisas indicam, ainda, que as políticas de formação docente levadas a termo, nas últimas décadas, ao não intencionarem a construção da profissionalidade assentada na intelectualidade, produzem um contexto que afasta os professores dos elementos teóricos, críticos e reflexivos que também são parte de seu fazer pedagógico (Giroux, 1997). Institui-se, então, o estranhamento dos professores em relação aos aspectos conceituais que fundamentam os currículos que normatizam sua atividade profissional e sua relação com estes materiais desenvolve-se a partir da instrumentalidade. Logo, demandam que as ações formativas em serviço ofereçam indicações detalhadas sobre quais atividades podem garantir o alcance dos objetivos propostos.

Como possibilidades de superação da condição explicitada, alguns estudos propõem maior participação docente na elaboração dos programas de formação em serviço (Pereira, 2020; Fonseca, 2022; Odonne, 2023). Na visão destes trabalhos, a dissociação entre teoria e prática ocorre porque as experiências concretas dos professores em sala de aula não são tomadas como conteúdo formativo, assim, as formações não oferecem respostas aos problemas vividos na cotidianidade profissional. Contudo, autores como Moreira, (1996), Oliveira (2004) e Ponce e Rosa (2014) já vinham constatando que, com a consolidação do modelo neoliberal de currículo, os professores seriam reduzidos a executores técnicos do documento, sendo secundarizado e, efetivamente, preterido o aspecto intelectual de seu perfil profissional. Isto quer dizer que há implicações externas à escola atuando no deslocamento do professor da posição de produtor de conhecimento para executor de prescrições, tais como a minuciosa organização dos conteúdos e objetivos, a seleção de determinadas metodologias e as avaliações institucionais, que exercem forte e constante controle sobre a atividade pedagógica e a associam, diretamente, ao desempenho dos estudantes.

Ou seja, concluir que a participação docente na elaboração de planos de formação possa equacionar os graves problemas educacionais aos quais a categoria está submetida, sem a devida consideração dos aspectos supracitados é, de alguma forma, assentir que, restritos ao espaço e aos temas próprios da escola, pequenos grupos sejam capazes de solucionar questões estruturais complexas e articuladas com outras dimensões sociais. É nesta perspectiva que se impõe a defesa da formação docente orientada para a intelectualidade, conforme apresentado

no capítulo das fundamentações teóricas desta dissertação e nos trabalhos de Dias (2019), Moraes (2020), Lopes Junior (2021) e Rodrigues (2023), analisados nesta revisão da literatura.

Todavia, paralelamente a essa defesa, é necessário desvelar as intencionalidades subjacentes às práticas formativas que ensejam e reforçam a relação instrumental e fragmentada do professor com o currículo, conhecer os objetivos latentes nas políticas de formação que excluem a constituição da intelectualidade do professor. Abre-se, assim, mais um caminho de pesquisa que precisa, obrigatoriamente, definir o que seja a intelectualidade docente e suas potencialidades na construção de um magistério capaz de ler e interpretar, criticamente, o conteúdo ideológico subjacente aos princípios didáticos e metodológicos norteadores das políticas curriculares que regem sua prática. Em posse destes conhecimentos, estariam a favor de tais princípios ou se mobilizariam para deslegitimar os interesses políticos, econômicos e sociais que atravessam as pedagogias dominantes (Giroux, 1997)?

No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, a sociedade que habita (Brandão, 1995, p. 12)

2. APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, alude-se aos aportes teóricos da educação histórico-crítica que permitiram a aproximação investigativa aos conceitos de educação escolar, conhecimentos considerados válidos e professor. Enquanto categorias, estes elementos subsidiaram a leitura, não apenas do Currículo da Cidade de São Paulo, mas dos documentos curriculares que lhe antecederam, possibilitando a apreensão do fenômeno em seu movimento, a partir de sua manifestação e seu desenvolvimento nos materiais selecionados, produzidos entre os anos de 1990 e 2018. A seleção das *categorias educação escolar, conhecimentos considerados válidos/legítimos e professor* fundamenta-se na abordagem metodológica de Michael Apple (2008), acerca de quais aspectos educacionais devem ser articulados quando se intenciona assimilar e descrever o papel da educação escolar na reprodução da desigualdade na sociedade capitalista. Cumpre destacar que a adoção destas categorias não impediu que outros conceitos emergissem dos registros analisados e fossem, em razão de sua pertinência, desenvolvidos e discutidos; assim como aspectos históricos, sociopolíticos, culturais e econômicos específicos desta conjuntura tenham sido considerados, assumindo que o conjunto destes acontecimentos influenciaram a educação ao mesmo tempo em que por ela podem ter sido, também, influenciados.

O referencial teórico que sustenta esta dissertação está situado na sociologia crítica do currículo, tendo como autor central Michael Apple, cuja produção evidencia as relações entre economia, cultura, poder e educação. Sua análise parte da teoria crítica do currículo e é fortemente influenciada pela filosofia da práxis gramsciana, abordando o currículo e as políticas educacionais como expressões de disputas hegemônicas em contextos sociais marcados por desigualdades estruturais. Nesta investigação, o pensamento de Apple é articulado com as perspectivas de outros estudiosos posicionados no universo da educação crítica, particularmente da pedagogia histórico-crítica, com base na filosofia materialista histórico-dialética. Assim, compõem este referencial os trabalhos de Newton Duarte, Pablo Gentili, Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins, Acácia Zeneida Kuenzer, Henry Giroux, Carlos Roberto Jamil Cury, Kenneth Zeichner e Ivo Tonet, cujas contribuições ofereceram subsídios teóricos para a análise das condicionalidades sociais, históricas e políticas que envolvem o Currículo da Cidade de São Paulo, objeto central de examinações desta pesquisa. Também se incorporaram, de modo complementar, os aportes de Raymond Williams, centrais para o entendimento da cultura como um processo dinâmico e constitutivo da vida cotidiana, e de Alysso Mascaro, cujas formulações na filosofia e sociologia crítica do direito auxiliam na compreensão das mediações

entre educação, política e estrutura social. Além desses, considera-se a contribuição de autores como Carlos Rodrigues Brandão, Miguel G. Arroyo e José Gimeno Sacristán que, embora não estejam diretamente vinculados à tradição crítica de Apple, Duarte, Saviani, e outros supracitados, dialogam com os referenciais adotados neste estudo e contribuíram com elementos importantes para a análise do fenômeno investigado.

Dividido em três tópicos, este capítulo apresenta a educação escolar, com ênfase em suas configurações atuais, enquanto um dispositivo de manutenção da dinâmica capitalista, tanto em sua dimensão econômico-produtiva, ao atuar na formação das futuras gerações de acordo com as necessidades do mercado neoliberal, quanto em seu modo de relações, por intermédio da transmissão da cultura oficial que garante a adesão das massas vilipendiadas por esse sistema aos códigos e normas que asseguram sua reprodução. Os referenciais teóricos, notadamente aqueles situados no campo da pedagogia crítica e seus desdobramentos para o campo sociológico, subsidiaram, ainda, o estabelecimento dos aspectos de uma educação escolar contrária a essa finalidade, contra hegemônica, politizada e orientada para a modificação efetiva das condições materiais de produção e reprodução da vida, particularmente da classe trabalhadora.

O segundo tópico discorre sobre os desdobramentos de se aludir ao tema dos conhecimentos sob uma perspectiva neutra e isenta, seja em sua construção, seja em sua seleção. Os aportes empregados conduziram a interpretação desta categoria como uma produção humana, o que implica considerar, ao mesmo tempo, seu potencial enviesamento ideológico e sua indispensável apropriação, no espaço privilegiado da escola, para a realização da tarefa histórica de transformação da realidade material. As referências teóricas sobre o tema permitiram extrair, da pretensa objetividade com a qual se busca revestir os processos de construção e seleção do conhecimento que é disponibilizado na escola, uma estratégia de classe para obter a adesão às formulações e conceituações apresentadas como legítimas, inviabilizando a apreensão e a problematização crítica da realidade social por parte dos grupos submetidos à dominação. Além disso, considerou-se pertinente relacionar a referida categoria à natureza e às finalidades das políticas públicas no contexto capitalista, dado que é neste espaço que operam os mecanismos de seleção/exclusão dos conhecimentos que se tornam válidos.

No tópico referente ao professor, problematizou-se a adoção, pelo Estado brasileiro, da reflexividade como concepção estruturante dos modelos formativos contemporâneos, conforme as diretrizes dos Referenciais para a Formação de Professores (1998:2002), muito embora tais diretrizes tenham sido atualizadas em atendimento à Base Nacional Comum Curricular, por meio da BNC-Formação (2019). Esta opção buscou atender à análise que se

pretendeu desenvolver do processo histórico que delineou a educação básica no contexto nacional e, em seguida, no âmbito municipal. Identificar, nos Referenciais de 1998, as linhas gerais para a formação do professor, apresentou-se como mais apropriado para compreender o fenômeno educacional em sua origem e seu atravessamento ao longo das décadas seguintes. Ao relacionar a concepção de reflexividade ao macro contexto sociopolítico e econômico no qual a atividade docente se desenvolve, a literatura consultada permitiu compreender e descrever como esta opção conceitual concorre para a alienação do professor e assegura a reprodução da dinâmica capitalista, justamente por privilegiar e restringir o debate para o aspecto prático da atividade docente, afastando esses profissionais das instâncias intelectuais de concepção, interpretação e análise crítica dos projetos educacionais. Considerou-se oportuno, ainda, apresentar o conceito de “professor como intelectual transformador” (Giroux, 1997), enquanto uma possibilidade contrária ao modelo da reflexividade, tal como interpretado e implementado pelas políticas neoliberais.

2.1 Educação Escolar

Com o objetivo de explicitar a perspectiva de educação, especificamente escolar, adotada nesta pesquisa, esta seção apresenta as perspectivas teóricas que nortearam sua leitura e seu entendimento no Currículo da Cidade de São Paulo, bem como nos documentos que o precederam. Cumpre destacar que compreender a concepção de educação em um determinado documento curricular é fundamental para acessar os princípios, os valores e as intencionalidades expressos em suas formulações e revelar seu projeto de sujeito e de sociedade.

De modo abrangente, a educação pode ser entendida como “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 1995, p. 10), ou seja, caracteriza-se como um, dentre tantos segmentos da vida humana, focalizado na produção e difusão dos saberes, fazeres e valores de uma sociedade. Para Pérez-Gómez (1998, p. 13), trata-se do “processo que deve garantir a socialização e a aquisição das conquistas sociais pelo conjunto de sujeitos de uma sociedade” sendo, nesta passagem, definida como uma atividade destinada a inserir os indivíduos no mundo cultural e social, a partir da apropriação dos saberes construídos pela humanidade. Saviani e Duarte (2012, p. 14) acrescentam que a socialização e aquisição de tais saberes realiza-se pela “comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” cuja finalidade é a “promoção do homem”, ressaltando-se, desta definição, a relevância da interação entre sujeitos mais e menos experientes para a efetivação da atividade educacional. Essas

contribuições tratam da educação, desde sua função socializante e, portanto, reprodutora do gênero humano (Martins, 2001), até sua especificidade na transmissão sistematizada dos conhecimentos produzidos ao longo da história.

As diferentes necessidades educacionais que se apresentaram no curso do desenvolvimento da humanidade ensinaram, não somente a construção de novas formas de realizar a educação, mas condições apropriadas de se refletir, elaborar e desenvolver teorias científicas a seu respeito. Assim é que, de acordo com Perez¹¹ (2009, p. 39), a educação, atualmente, pode ser disposta em quatro modalidades: “não-intencional ou informal; intencional; formal; e não-formal”. Essas modalidades dividem-se, por sua vez, em dois grupos de acordo com a manifestação da *intencionalidade*, ausente na modalidade não-intencional ou informal e presente nas modalidades intencional, formal e não-formal.

A educação não-intencional ou informal caracteriza-se pela espontaneidade de sua ocorrência na relação entre os seres humanos e, embora desprovida de sistematização, promove a aprendizagem de saberes costumeiramente relacionados aos modos de vida do grupo e às convenções e práticas sociais, tendo como participantes os indivíduos pertencentes a um determinado coletivo familiar e comunitário (Perez, 2009). Prescinde de técnicas ou materiais específicos, dado que não há “organização, intencionalidade ou preparação do processo de ensino, assim como não se observa a consciência e a preparação explícita de um indivíduo ou um grupo de pessoas para a aprendizagem e a construção de saberes” (*ibid.*, p. 40), como é o caso dos bebês que se apropriam de um determinado idioma por meio da interação espontânea com os adultos e/ou irmãos mais velhos da família e da participação despreziosa em situações comunicativas.

Por outro lado, as modalidades de educação centradas na intencionalidade diferenciam-se pelo propósito consciente de realizar o ato educativo, necessitando de planejamento e estruturação. Ainda segundo Perez (2009, p. 41), nesta modalidade o “agente educativo (indivíduo que deseja ensinar algo) declara as suas intenções àquele que aprende, o qual, por sua vez, deve ter consciência da sua inserção e participação no processo educativo”. Esta modalidade, em virtude das circunstâncias que foram, ao longo dos tempos, complexificando as sociedades, se desdobrou nas modalidades formal e não-formal, semelhantes enquanto dimensões de uma educação que se fundamenta na intencionalidade do ato educativo, na consciência explícita de todos os participantes (educadores e educandos) e na estruturação e sistematização da atividade educacional. O que as difere, fundamentalmente, é o

¹¹ Tese concluída em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

espaço no qual elas acontecem: a escola. Assim, a educação formal é aquela que se desenrola no âmbito do sistema de escolarização formal, em escolas e universidades, enquanto a educação não-formal, embora também pautada por objetivos, ocorre em outros espaços, como cursos de idioma e autoescola, por exemplo.

A presente pesquisa focalizou a educação formal, doravante denominada escolar, que ocorre de modo sistematizado, exclusivamente em espaços escolares, mediada pela ciência pedagógica e operada, em última instância, por profissionais da docência; estabelecida por diretrizes específicas, regida e regulamentada por prescrições legais e curriculares. Adotar-se-á, como finalidade desta modalidade de educação, a definição de Saviani (2005, p. 13), qual seja, “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, de modo a ocasionar a progressiva socialização de pessoas e a construção de novos saberes. Interessa-nos, especialmente, que a educação escolar ocasione a construção de novos saberes, em oposição às concepções pedagógicas dominantes e aos projetos educacionais atuais que se relacionam com os conhecimentos produzidos pela humanidade de maneira instrumental, adotando critérios de seleção e validação por sua possibilidade de adaptar os diferentes grupos de indivíduos às diferentes necessidades organizativas do mercado (Martins, 2004).

Para esta autora, é, sim, tarefa da educação escolar propiciar conhecimentos que sejam úteis aos estudantes no reconhecimento e cuidado de questões relacionadas às suas realidades imediatas, de forma que possam manejá-las racionalmente, e os permitam, com o exercício de alguma atividade profissional, realizar a manutenção de suas vidas, entretanto, essa mesma educação deve dar um passo adiante. O vasto conjunto de conhecimentos acumulados historicamente deve ser sistematizado e tornado disponível de modo a garantir que esses indivíduos não apenas reconheçam os desafios cotidianos, mas que sejam capazes de ler, interpretar e interagir com a realidade, construindo novos saberes para superá-los radicalmente. Cumpre ressaltar, porém, que as expectativas sobre a formação dos integrantes de uma sociedade nunca são consensuais e estão em permanente disputa na arena cultural e política. De igual modo, não são neutras ou isentas, dado que correspondem aos valores e posicionamentos político-ideológicos daqueles que buscam estabelecê-las (Apple, 2000). Assim, proceder a uma investigação isolada da educação, focalizando apenas os elementos especificamente relacionados a ela e prescindindo da análise de outros componentes constituintes da sociedade, resulta numa “[...] percepção do todo que não é só ingênua, mas também caótica e obscura” (Cury, 2000, p. 24).

Se concordamos com a afirmação de que “os homens se organizam em sociedade para produzirem a sua vida, [e] portanto, as bases das relações sociais são as relações de produção, as formas organizativas de trabalho” (Martins, 2001, p. 9), assumimos que uma apreciação apropriada e profícua da educação deverá relacioná-la continuamente ao modo de produção vigente, isto é, ao capitalismo e os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que lhe dão forma. Há uma série de autores que, ao analisarem, criticamente, a educação escolar na sociedade capitalista, afirmam que os processos educacionais como estão organizados, atualmente, operam no sentido de manter as características estruturantes desse sistema (Apple, 2000, 2008; Cury, 2000; Duarte, 2006, 2010, 2012, 2015, 2021, Gandin e Lima, 2016; Gentili, 2001; Ramos, 2001; Saviani, 1999, 2005, 2012, 2021).

Isto posto, convém descrever brevemente os desdobramentos mais imediatos desse eixo estruturante – a propriedade privada dos meios de produção –, a fim de se ter em claro o que significa uma educação voltada para sua conservação. A posse privada desses meios resulta que “a produção social da riqueza fica subordinada aos interesses privados da classe que detém o controle dos meios de produção” (Saviani, 1999, p. 1). Os indivíduos dessa classe, por serem os proprietários de todo o aparato necessário para a produção das condições materiais de vida dos demais seres humanos, subjuga, explora e oprime aqueles que, despossuídos de tais ferramentas, necessitam vender, nos termos da classe proprietária, sua capacidade e força de trabalho para acessar as produções que garantem sua sobrevivência. É a serviço da preservação dessas relações que a educação escolar está organizada no tempo presente (Apple, Au e Gandin, 2010).

A perenidade deste processo exploratório e opressor, sensivelmente nefasto para aqueles que não possuem as propriedades produtivas, demanda, da classe dominante, um trabalho permanente de “força e consenso” (Marcassa e Pessoa, 2024, p. 4), operado pelo Estado. Este trabalho consiste na criação e aplicação de mecanismos de coerção e punição para aqueles que não se conformam ou não se encaixam na lógica capitalista, e na produção do consenso por meio de processos de “homogeneização de costumes, moral, cultura e de senso comum”, que criam um “conformismo social” (*ibid.*) e viabilizam a expansão e a dominação de uma classe sobre as demais. O êxito do consenso pode ser considerado mérito, dentre outros aparelhos ideológicos, da educação escolar, em razão de sua preeminência na formação humana (Saviani, 2012). Seu papel consiste em transmitir a concepção burguesa de mundo, de maneira dissimulada, a-histórica e despolitizada, ocultada sob a retórica da universalidade e objetividade, ocasionando que aqueles que experimentam a face nociva do capital, incorporem

normas de conduta que reproduzem a desigualdade sem a devida consciência desse processo e, por conseguinte, sem a necessária reflexão sobre as dinâmicas que determinam suas vidas.

Assim é que se explica que a educação escolar, ao longo das últimas décadas, além de não ter rompido com a lógica do modelo econômico e social vigente, rapidamente tenha se adaptado às suas necessidades, especialmente em sua rearticulação para o neoliberalismo, iniciada nas últimas décadas do século XX e consolidada no decorrer do século XXI (Martins, 2010). Para Apple (2008, p. 37), no marco do capitalismo, a escola e a educação escolar têm a função de transmitir a cultura considerada legítima de modo a criar e recriar “[...] formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação”, ou seja, atuam em favor da “[...] hegemonia cultural e ideológica” (*ibid.*, p. 40) ao selecionar e compartilhar conteúdos, códigos, significados e práticas que “[...] sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante” (Williams, s.d. *apud* Apple, 2008, p. 40), de modo “[...] que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, “se torna o mundo *tout court*, o único mundo” (Apple, 2008, p. 39).

Especificamente no campo educacional, o Estado brasileiro, essencial ao capitalismo global na permanente condição de subdesenvolvido e dependente (Corsi, 2022), tem desempenhado papel decisivo na implementação de programas educacionais úteis ao neoliberalismo ao assumir políticas curriculares emanadas por organismos internacionais subservientes às necessidades do capital, por intermédio de seus aparatos normativos e regulatórios (Saviani, 2021). A efetivação das reformas que inseriram o Brasil na dinâmica neoliberal, ratifica o Estado moderno como uma forma do sistema capitalista (Mascaro, 2013; Tonet, 2013), e não um mediador dos interesses das diferentes classes ou um ente supra ideológico disponível para os grupos que, na democracia liberal, logram administrá-lo pela vontade popular. As formas institucionais do Estado, na ambiência capitalista, foram estabelecidas pela classe que alcançou estabelecer esse sistema e, portanto, suas instituições – educacional, inclusive – organizam-se tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação de sua ordem (Saviani, 1999).

Contudo, tal asseveração não desconsidera, em absoluto, que a educação escolar é mecanismo de transformação, pessoal e social. As disputas que buscam a primazia de sua concepção ratificam essa máxima. Trata-se de uma atividade indispensável para o desenvolvimento da humanidade ao longo de sua história, no entanto, ao não se definir, com exatidão, o que seria a transformação por meio da educação, embora este ideário permeie o

campo educacional, seu significado incorre em critérios subjetivos que tornam o conceito difuso e obstruem a ação coordenada, especialmente dos professores, orientada para um fim comum, uma vez que a variedade de acepções pode resultar em distintas expectativas acerca da finalidade da ação educativa. A partir de uma perspectiva crítica, considera-se essencial elaborar, com rigorosa precisão, no que constituiria a transformação a qual aspiram e quais seriam seus efeitos concretos. Que realidade social deveria surgir desse processo? Ou a transformação refere-se ao desenvolvimento de um sem-número de capacidades individuais que permitam o deslocamento por essa realidade atual, tal como ela se apresenta? O desejo por transformação sem objetivos claros, factíveis e politicamente situados não cumprem outra função a não ser a manutenção da ordem atual, e a manutenção de uma dinâmica é incompatível com sua transformação.

Para Apple, Au e Gandin (2010), uma educação que se pretenda crítica deve ser, antes de tudo, contra hegemônica, ou seja, deve se posicionar contrariamente ao modelo de educação atual, compreendendo que essa educação, parcial e enviesada, se coloca a favor do fortalecimento das bases que sustentam e legitimam a exploração das classes despossuídas. Neste sentido, supor que se possa desenvolver alguma pesquisa crítica em educação, ou mesmo realizar a prática educacional no contexto escolar, desde uma posição neutra é ingênuo, equivocado e fortalece a subjugação de parcelas significativas da sociedade. Os autores afirmam que é preciso romper “com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social” (*ibid.*, p. 14). Esta afirmação, embora implacável, consiste numa força propulsora na direção da essência do fenômeno educativo. É, ainda, uma afirmação capaz de abalar certezas e iniciar problematizações importantes para aqueles que almejam novas finalidades educacionais, direcionadas para o desenvolvimento e a emancipação de todos os seres humanos, sob novos termos.

Os aportes teóricos críticos, orientadores da presente pesquisa indicam, enfim, que a educação escolar como está organizada, hoje, não tem condições de servir a “[...] necessidades genuinamente progressistas e sociais” (Apple, Au e Gandin, 2010, p. 14), de tal sorte que somente sua reconstrução, em termos de conteúdo e conhecimentos socializados, pode oportunizar a “[...] construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos” (Duarte, 2021, p. 14).

2.2 Conhecimento considerado válido e conhecimento legítimo

São apresentados, a seguir, os contributos teóricos que possibilitaram o exame da categoria *conhecimento* nos diferentes documentos curriculares analisados. Nesta pesquisa, assim como as finalidades da educação escolar não são assumidas como neutras ou isentas de interesses particulares, os conhecimentos que compõem um programa educacional também não o são, seja qual for o aspecto sobre o qual são analisados. Embora seja possível haver expressiva concordância com a afirmação de que os conhecimentos podem atuar ideologicamente, quando examinados da perspectiva de quem os seleciona e sob quais motivações, os aportes empregados indicaram que uma apreciação ainda mais crítica do tema demandaria considerá-los desde seus processos de construção.

Julgou-se pertinente, ainda, abordar o tema das políticas públicas, tendo em vista que, na divisão das competências estatais que organizam a vida social, elas representam a esfera na qual são concebidos e planejados os projetos educacionais, ou seja, é no espaço das políticas públicas que o conhecimento é selecionado e legitimado. Traçou-se um contraponto entre sua efetiva função numa sociedade capitalista e a aparência e significação que assume no âmbito do senso comum, a fim de demonstrar que os processos de seleção sobre *o que* deve ser ensinado e aprendido são parte de um movimento que é, na origem, tendencioso e partidário de interesses de determinados grupos, impossibilitando, uma vez mais, a adoção da ideia de neutralidade. Assim, ao longo desta dissertação, o “conhecimento” que integra um currículo esteve atrelado aos complementos “considerado válido” e “legítimo”. Essa opção conceitual se deve ao entendimento da existência de processos arbitrários de seleção – e exclusão – e de interesses que orientam tais decisões. Além disso, indicam um posicionamento político que será explicitado no decorrer da seção.

Reconhecer o caráter relativo e impermanente daquilo que é importante aprender ou conhecer nas diferentes organizações sociais e ao longo das fases que a humanidade atravessou, impele a admitir que os conhecimentos existentes passam por processos de validação e legitimação, de acordo com as necessidades e os objetivos de um determinado agrupamento social. No livro “O que é Educação”, de Carlos Rodrigues Brandão (1995), há uma passagem que evidencia como os conhecimentos podem ser indispensáveis e prescindíveis ao mesmo tempo, a depender do contexto no qual serão empregados. De acordo com o autor, ao receberem cartas para que enviassem seus jovens às escolas estadunidenses, os Índios das Seis Nações assim recusaram o convite:

[...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida na floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (1995, p. 8-9).

A interação dos sujeitos com o mundo natural e social, em períodos históricos específicos, conduz à valoração de alguns conhecimentos dentre a imensidão daquilo que está disponível para a humanidade. Trata-se, portanto, de um processo compreensível, necessário e em permanente atualização, mas que deve ser evidenciado com frequência, sob pena de desprezar a historicidade destas escolhas e suas implicações. Neste sentido, entende-se que a opção por complementar o termo “conhecimento” expressa um posicionamento político contrário à ideia de neutralidade que a hegemonia capitalista intenciona veicular, tanto no que tange à sua construção quanto à sua seleção.

A instituição do Estado moderno, com a ascensão da burguesia – proprietária privada dos meios de produção – promoveu a reestruturação, não apenas dos aspectos relacionados ao modo de produção e das relações de trabalho, mas de todas as instâncias que organizam a vida em sociedade alcançando, inclusive, a reconstrução ou ressignificação de conceitos já existentes, tendo em vista que as profundas transformações em curso demandavam outras explicações para a realidade. Logo, é necessário considerar que, neste período de desenvolvimento e consolidação de uma nova classe dominante, o mundo simbólico fora, por ela, afetado e reformulado. A adoção dos conceitos hegemônicos de cultura, direito, economia, política, justiça, educação etc., que atualmente tomamos como “[...] teoria desenvolvida e a plenitude da prática consagrada” (Williams, 1979, p. 16), não deve prescindir do pressuposto de que se trata de formulações burguesas acerca destes temas em seu papel de reinterpretar e reorganizar o mundo de acordo com sua visão de classe.

Assim, entende-se que, antes de problematizar os processos de seleção que legitimam alguns conhecimentos, é fundamental comunicar que eles são, na origem, uma “construção social” (Apple, 2008, p. 41) e cumpre compreender que, em sua natureza, não há neutralidade. Os conceitos modernos são efeito de sua interação “[...] com uma história e uma experiência em transformação” (Williams, 1979, p. 18). História essa, protagonizada por seres humanos e marcada por disputas, consensos, acordos, dominação e controle sobre formas de teorizar os eventos constituintes da experiência humana e instituí-los como verdadeiros. Esta condição

admite que, no decurso do desenvolvimento humano, que é histórico e social, o conhecimento esteja suscetível a inovações, incorporações, superações, banimentos etc. e aquilo que hoje compõe o corpo teórico, filosófico e cultural a partir do qual orientamos nossa existência, tenha sido criado e sistematizado em algum momento, bem como muitos de seus significados tenham sido alterados ao longo da história.

O fato de que o conhecimento não é dado, mas produzido pelos seres humanos, simboliza o desenvolvimento de capacidades singulares de nossa espécie que se referem a assimilar, interpretar e explicar a realidade circundante. Que eles não sejam, em sua origem, isentos e neutros não impede que sejam ferramenta de transformação psíquica e intelectual do sujeito e, por conseguinte, do mundo exterior a ele. O conhecimento é “[...] atividade humana condensada” (Duarte, 2021, p. 34), portanto, em uma perspectiva crítica, pertence a toda a humanidade e seu ensino sistemático deve ser garantido a todos os seres humanos a fim de promover-lhes desenvolvimento integral. Com isso se quer dizer que admitir o conhecimento como uma construção social e, portanto, problematizá-lo, de maneira alguma significa intervir por seu abandono (*ibid.*).

O que, para esta pesquisa, cumpre rejeitar é o caráter a-histórico, despolitizado, universalizante e pretensamente neutro que, na modernidade burguesa, se pretende imprimir aos conhecimentos instituídos e aos processos de seleção que os validam e legitimam. De acordo com Williams, muitas categorias que hoje consideramos unívocas advém de “[...] definições subjetivas de critérios aparentemente objetivos (que adquirem sua aparente objetividade a partir de um sentimento de classe ativamente consensual)” (Williams, 1979, p. 54), ou seja, assume-se como mero reflexo do mundo externo o que pode ser, tão somente, a convenção de uma classe sobre determinada ideia. É neste ponto que reside o posicionamento crítico desta dissertação: a omissão dos processos históricos que deram origem ao que hoje existe, como *modus operandi* da burguesia para a dominação e o controle das classes dominadas, inculcando-lhes uma noção de atemporalidade e um determinismo que reforçam a experiência alienada e as subordina “[...] a forças sociais que se lhes apresentam como incompreensíveis, incontroláveis e insuperáveis” (Duarte, 2021, p. 39).

Neste sentido, a associação do termo “conhecimento” aos complementos “considerados válidos” ou “legítimos” representa um compromisso político-ideológico que se opõe à falsa noção de objetividade dos processos de seleção dos conhecimentos que, sim, oportunizam o desenvolvimento intelectual dos indivíduos e, por isso, reitera-se, não devem ser desprezados. “A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres

humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história” (Duarte, 2021, p. 44), portanto, opor-se ao modo burguês de mascarar suas intencionalidades não significa “[...] ‘jogar fora o conhecimento de elite’, mas reconstruir sua forma e seu conteúdo” (Apple, Au, Gandin, 2010, p. 15) de modo a revelar a cada ser humano, que “[...] sofre na própria carne as graves consequências das muitas formas de violência exercidas pelo capital” (Duarte, 2021, p. 33), os mecanismos sutis e perversos pelos quais a classe dominante logra conservar e expandir seus privilégios às custas de vidas humanas. E, numa etapa seguinte, instrumentalizá-los teórica e intelectualmente para a ação concreta “[...] que tenha em seus próprios fundamentos não a acumulação de bens, lucros e créditos, mas a maximização da igualdade econômica, social e educacional” (Apple, 2008, p. 45).

A instituição escolar é o local privilegiado para germinar esta transformação. É a “[...] melhor forma já criada pelos seres humanos de produção, nos indivíduos, dos atributos que definem os níveis mais desenvolvidos que o gênero humano já alcançou em sua história até aqui percorrida” (Saviani, 2008 *apud* Duarte, 2021, p. 45). Porém, atualmente, constitui-se num agente “[...] da hegemonia cultural e ideológica” (Apple, 2008, p. 40) e “[...] participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato” (Duarte, 2021, p. 21). Cada uma das instituições existentes dispõe de seus aparatos e suas especificidades a serviço da ação da hegemonia e, no caso da escola, uma de suas colaborações mais eficazes refere-se ao modo de selecionar e transmitir *conhecimentos* que “[...] ajudam a criar pessoas (com os significados e valores adequados) que não veem outra possibilidade séria ao contexto econômico e cultural existente” (Apple, 2008, p. 40). Evidentemente, há disputas entre os grupos dominantes e aqueles que pretendem tornar-se hegemônicos, todavia, reitera-se a tendência de o Estado burguês favorecer os primeiros, sobretudo porque estes grupos transformam seu poder econômico em poder político e, assim, influenciam com mais assertividade as instâncias estatais decisórias e deliberativas.

Para Apple (2008), os mecanismos que operam a seleção dos conhecimentos disponíveis que devem ser socializados na escola, intenciona a preservação da dinâmica social, política, econômica e cultural contemporânea, garantindo a proteção dos grupos que dela se beneficiam. O autor afirma que a distribuição dos conhecimentos aos diferentes grupos responde à lógica injusta e desigual de distribuição de outros recursos e, à vista disso, o compartilhamento de determinados conhecimentos a determinados grupos, bem como seu oposto, ou seja, os conhecimentos que são negados a certos grupos devem ser problematizados de modo a desvendar quais compromissos ideológicos subjazem a essas escolhas. A definição dos conteúdos escolares configura-se, portanto, numa arma na luta ideológica visto que

oportuniza o estabelecimento de uma determinada concepção de mundo e a criação de consciências afeitas e engajadas a este projeto (Apple, 2008; Duarte, 2015).

Dessa forma, ao entender o currículo como uma política pública, expressão das disputas e das correlações de forças na sociedade, permite avançar na análise do papel que ele desempenha na legitimação de certos conhecimentos em detrimento de outros. No âmbito da escolarização formal, os conhecimentos elevados à condição de válidos representam o projeto de educação do Estado, anuído pela população (Gimeno Sacristán, 2006). Supostamente há um consenso entre sociedade civil e sociedade política quanto àquilo que devem aprender as crianças e os jovens de uma localidade, por isso entende-se que a seleção – e exclusão – dos conhecimentos disponíveis e sua materialização no currículo, especificamente na etapa da educação básica, inicia-se na esfera mais abrangente das *políticas públicas*, no interior da qual estão as políticas educacionais e curriculares. Neste sentido, sob fundamentos críticos, julga-se pertinente explicitar este conceito ainda que brevemente, a fim de relacionar o que é escolhido ser ensinado nas salas de aula ao contexto mais amplo da organização social na e para a qual esse currículo está a serviço.

O “*corpus* formal do conhecimento escolar” (Apple, 2008, p. 68) é resultado de medidas e ações estatais que visam estabelecer a educação e regulamentá-la enquanto garantia de um direito da população, ou seja, ele é, inicialmente, um produto das políticas públicas. Numa perspectiva histórico-crítica, políticas públicas são uma forma de o Estado burguês contrabalançar os efeitos da política econômica em áreas sensíveis da vida social, como saúde, educação, assistência social, entre outras (Saviani, 1999). Neste sentido, não significam uma ferramenta de justiça social ou alteração estrutural da sociedade, mas um meio de amenizar as condições desiguais e degradantes nas quais grandes contingentes populacionais realizam suas vidas, de modo a evitar que se levantem contra esta lógica.

Esta concepção refere-se ao entendimento de que o Estado moderno capitalista não é um mediador imparcial dos interesses dos diferentes grupos que compõem a sociedade, dado que seu surgimento resulta da ascensão e do domínio da classe burguesa na passagem do feudalismo para o capitalismo (Perez, 2020). As estruturas que forjam e sustentam este Estado respondem aos interesses exatamente da classe que logrou estabelecer-se acima das demais e dar-lhe suas formas jurídica, política, militar etc. Refere-se, portanto, a um Estado enviesado e parcial, cujas instituições funcionam de modo a assegurar o resguardo intransigente da propriedade privada e da contínua acumulação riquezas por parte de uma classe, resultando na sobreposição de interesses privados aos coletivos (Tonet, 2013).

Justamente porque o sistema capitalista se expande e se fortalece na profunda e crescente desigualdade entre as classes, os proprietários do capital permitem que os governos procedam à concretização de determinados programas que ajam na perspectiva da amenização da miséria de modo a manter o controle sobre essas populações e conservar a dinâmica capitalista de acumulação (Farias e Martins, 2007, p. 207). Não se trata, portanto, de objetivar a eliminação da pobreza e da desigualdade, mas mantê-las sob patamares aceitáveis que impeçam uma convulsão social. Nas últimas décadas do século XX, o incentivo e assentimento do capital para a realização de ações paliativas aliviadoras da pobreza se deu, expressivamente, por intermédio de organismos multilaterais, porta-vozes do capitalismo, dentre os quais se destaca o Banco Mundial (Fonseca, 2002).

Em sua origem, esta agência, de caráter supranacional, se propunha a auxiliar na reconstrução e no desenvolvimento econômico dos países após a Segunda Guerra, especificamente no tema da infraestrutura. Da década de 1960 em diante, modificações nas diretrizes do banco ocasionaram que os empréstimos remetessem, também, a projetos em áreas sociais. O impacto dessa mudança de rota, especialmente para países do chamado “terceiro mundo”, foi a vinculação da assistência financeira à adoção da agenda social estabelecida pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros organismos multilaterais em âmbitos diversos, especialmente na educação (Fonseca, 2001). A elucidação destes mecanismos de inserção de interesses explicitamente econômicos nas políticas sociais conduziu esta pesquisa a definir políticas públicas como as ações processadas pelo Estado no sentido de amenizar as desigualdades sociais e econômicas provocadas pelo sistema produtivo vigente intencionando-se sua preservação.

Ante o exposto, entende-se que alcançar a essência das políticas públicas, somente é possível por intermédio de uma leitura crítica e situada de seu movimento no contexto social mais amplo, em contraposição com sua face aparente, que é aquela efetivamente conhecida pelo conjunto dos indivíduos e sobre a qual parece repousar a interpretação *verdadeira*. Na experiência dos sujeitos, as políticas públicas surgem como propostas implementadas pelo Poder Público, cuja composição se dá pela via do voto, ou seja, pela escolha da maioria da população. Este aspecto induz a crer que as políticas públicas são estabelecidas tendo em vista a possibilidade de melhorar as condições de vida da população, partindo-se do pressuposto de que os eleitores depositaram seus votos naqueles indivíduos que, de alguma maneira, convenceram-nas de que conheciam suas necessidades e agiriam para saná-las. Neste encadeamento de premissas, a conclusão mais plausível é que as políticas públicas, formuladas

e implementadas por atores políticos eleitos pela maioria da população, sejam pensadas a partir das necessidades dessa mesma população com vistas a mitigar problemas específicos.

No entanto, pode-se afirmar que as políticas, sobretudo educacionais, não têm surtido os efeitos esperados. Power (2024), ao analisar o caso da Grã-Bretanha, identificou que as diferentes abordagens acerca da situação da educação, desde o fim da Segunda Guerra, não foram capazes de solucionar o problema das desigualdades educacionais. A discussão desenvolvida pela autora corrobora a ascendência dos desígnios econômicos nas decisões no campo da educação, influenciando os ângulos sob os quais o tema é analisado e seus respectivos encaminhamentos. Se entre as décadas de 1950 a 1980, a questão fora enfrentada com base nas “injustiças econômicas” (Power, 2024, p. 354) e, portanto, as políticas educacionais do período tenham se orientado pela redistribuição de recursos às escolas, o avanço do neoliberalismo operou o deslocamento da causa do problema, do aspecto econômico, para o cultural.

Com o avanço da década de 1980, havia uma preocupação crescente na Grã-Bretanha de que o principal obstáculo à desigualdade educacional fosse mais cultural que econômico [...] E isso envolveria uma política de reconhecimento em vez de redistribuição (ibid., p. 356-357).

O fracasso das políticas educacionais na Grã-Bretanha alude ao panorama brasileiro no mesmo tema, tornando este exemplo altamente pertinente, pois o Brasil adere a políticas que são produzidas em outras localidades num movimento denominado “empréstimo de políticas” (Power, 2024, p. 363). Não é conveniente ignorar, neste ponto da discussão, nossa posição no cenário do capitalismo global, de dependência e subalternidade, e de relativa autonomia nas decisões internas, pois atrelada às necessidades das grandes potências, dado que no modo como o capitalismo está organizado, o Brasil participa ativamente do desenvolvimento dos países desenvolvidos, superexplorando a própria população para produzir e entregar grandes quantidades de excedentes (Corsi, 2022). Inseridos neste modelo, nos cabe anuir e cumprir com a agenda econômica, política e cultural estabelecida pelos Estados-nação que cumprem o papel de elite na divisão internacional do trabalho.

Ao não agir na causa das desigualdades, quaisquer que sejam as dimensões em que ocorrem, os remédios produzidos pelas políticas públicas tornam-se, no quadro geral, paliativos por um determinado período e, posteriormente, inócuos, pois a raiz do problema não é atacada. Esta incompatibilidade entre problema e solução, porém, não deve ser compreendida como uma mera “confusão” dos formuladores de políticas, ao contrário, entende-se ser necessário considerar que, eventualmente, “as políticas educacionais não [sejam] realmente projetadas

para efetuar mudanças significativas na Educação, mas [sirvam] a outras funções, como lidar com crises de acumulação de capital e legitimação” (Power, 2024, p. 352).

Contudo, não é a essência das políticas públicas e educacionais o que compõe seu significado no imaginário coletivo. No âmbito do senso comum, as políticas públicas, educacionais e curriculares, particularmente, são acolhidas acriticamente, pois tomadas por sua aparência. Esta distorção entre essência e aparência pode ser compreendida a partir do conceito de hegemonia. O pensamento hegemônico, ao engendrar as concepções de mundo da classe dominante por meio das instituições que reproduzem (e reconstruem) a cultura oficial, logram “saturar” as consciências de tal modo que as demais classes aderem às explicações desse grupo como sendo suas próprias explicações (Apple, 2008, p. 39). De acordo com Gandin e Lima (2016), a produção e consolidação do senso comum na percepção de mundo do conjunto da sociedade explica-se pelo fato de que o pensamento hegemônico, proeminente na transmissão da ideologia dominante não é inteiramente falso, isto implica assumir que encerra aspectos concretos da realidade e que confirmam a visão de mundo da burguesia, num movimento “[...] organizado de significados e práticas [...] valores e ações que são *vividos*” (Apple, 2008, p. 39, grifo do autor).

O currículo, enquanto expressão máxima de uma política educacional e veículo de sua presença na sala de aula, registra, na perspectiva crítica, mais que a síntese das disputas que ocorrem nos contextos de influência e produção textual da política (Mainardes, 2006), a negação de certos conhecimentos a determinados grupos populacionais. Portanto, pretendeu-se evidenciar que os conhecimentos e saberes reconhecidos como válidos e legítimos no contexto escolar não são neutros, mas resultado de disputas historicamente situadas, de natureza política e ideológica, que se inscrevem nas políticas públicas, especialmente nas educacionais e curriculares. A análise apresentada apontou que o currículo não se configura como mera seleção de conteúdos, mas expressa escolhas societárias condicionadas/influenciadas pelos interesses das classes economicamente dominantes, as quais tendem a favorecer a manutenção da ordem vigente. Desse modo, compreender criticamente o currículo como política pública, em congruência com Saviani (1999), possibilita uma leitura dialética da educação, que tanto pode servir à reprodução social quanto à emancipação das classes populares, justamente aquelas a quem as políticas públicas educacionais mais declaradamente se dirigem.

2.3 Perfil do professor

Nesta seção, abordou-se o conceito de *professor reflexivo* como uma das categorias centrais na análise da formação continuada docente (Barbosa e Fernandes, 2018; Castro, 2005; Zeichner, 1993), bem como seu contraponto crítico, que ganha relevância diante do atual cenário das políticas educacionais. O conceito de “reflexividade” como eixo estruturante dos processos formativos dos professores (Zeichner, 1993), consolidou-se como o paradigma dominante, no Brasil, a partir das diretrizes registradas nos Referenciais para a Formação de Professores, publicados inicialmente em 1998, que apontavam, explicitamente, para o atributo da reflexão como um nível importante de conhecimento docente (Brasil, 2002).

A leitura crítica deste modelo formativo revelou seu alinhamento às exigências neoliberais no campo da educação, dado que prioriza, acentua e naturaliza o individualismo (Barbosa e Fernandes, 2018), por intermédio de um viés fortemente psicologizante e que tem delineado a educação desde o final do século XX (Martins, 2001; 2010). Além disso, focalizam as habilidades relacionadas ao “saber-fazer” (Giroux, 1997), que privilegia o aspecto prático e técnico da atividade docente, secundarizando a formação teórica, política e intelectual desses indivíduos.

A predominância desta concepção nas diretrizes brasileiras para a formação de docentes, especialmente concernentes à modalidade continuada, remonta aos últimos anos da década de 1980 (Barbosa e Fernandes, 2018), período que vai ao encontro do que tem sido apontado nesta pesquisa como o momento de penetração do neoliberalismo nas políticas educacionais, pela via da produção de currículos, com o objetivo de estabelecer os meios e os fins para a formação de uma nova sociedade, com apoio irrestrito do Estado brasileiro. Assim, examinar e situar o tema da reflexividade, núcleo dos processos formativos de docentes na conjuntura neoliberal, revelou-se fundamental para identificar o sentido concreto deste atributo na lógica econômica dominante e, desta forma, apreender quais compromissos ideológicos subjazem a esta concepção. Emergiu, ainda, como possibilidade oposta a este modelo, o conceito de “professor como intelectual transformador” (Giroux, 1997), em que o aspecto político da qualificação apresenta-se como indispensável para a realização de um trabalho consciente e posicionado ao lado das classes exploradas.

Concepções de educação, hegemônicas ou não, admitem que o professor é figura central e decisiva no processo de implementação de políticas educacionais e curriculares concernentes aos estudantes, em virtude de sua interação direta, cotidiana e sistemática com eles, e sua potencial capacidade de oportunizar aprendizagens que promovam significativas alterações de consciência, no âmbito individual e coletivo. Idealmente, trata-se de uma atividade profundamente intelectual, visto que um dos objetos de seu trabalho é o conhecimento

científico e seu manejo de modo que seja apropriado pelos alunos (Libâneo, 2002). É também uma atividade intensamente pessoal, dado que o outro objeto deste trabalho é o próprio estudante, um ser humano integral, ativo, carismático, autônomo, pensante etc., isto é, refere-se a um ofício em que a formação integral dos sujeitos dialoga, diretamente, com o território no qual ela ocorre (Neri, Ponce e Sanches, 2024)

O professor está inserido em um sistema formal de educação e, por isso, ainda que deva tomar muitas decisões na realização de seu trabalho, não age por sua própria vontade. Há diretrizes e concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas de educação, estabelecidas no âmbito da política e assumidas como a concepção de educação de um Estado, que lhe cabe observar e cumprir. Entende-se que, para alinhar as expectativas de um projeto educacional à efetiva ação do professor, são estabelecidas políticas de formação que desenvolvem estruturas conceituais condizentes com este plano, assim, assume-se que é a formação do professor o mecanismo mais apropriado para assegurar a concretização de um determinado projeto educacional.

A formação docente é concebida por García (1999) como um “contínuo”, um processo que não se finda após a etapa inicial e desenvolve-se em fases distintas e com finalidades, também distintas. Especificamente sobre a formação continuada, o autor a define como o campo em que estes profissionais, seja nos cursos ministrados em ambientes acadêmicos ou em serviço, se envolvem e comprometem coletivamente com aprendizagens sobre o seu ofício e

[...] através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (García, 1999, p. 26).

Se na formação inicial é esperado que o futuro professor, dentre outras qualificações, aproprie-se de conhecimentos oriundos de diferentes áreas a partir de suas contribuições para o campo da Pedagogia, na formação continuada os participantes – professores que já vivenciam a prática pedagógica real – relacionam-se com os saberes para além de seu aspecto cognitivo, incluindo nesses espaços e momentos formativos, os dilemas, as dificuldades, os anseios e as preocupações provenientes de suas relações com os estudantes, com o currículo, com as famílias, os colegas de trabalho, a gestão, dentre outras dimensões (Tardif e Lessard, 2005). A imbricação da dimensão humana e interpessoal aos conceitos teóricos e a tematização dessas relações em situações de formação ocorrem, justamente, em razão da atividade profissional que já é praticada pelos professores.

Não somente Tardif e Lessard (2005), mas pesquisas acadêmicas recentes (Aparecido, 2020; Brandão, 2023; Fonseca, 2022; Mozzer, 2020; Oddone, 2023; Pereira, 2020; Santos, 2020; Zanfelicce, 2021) indicam que a formação continuada atual dos professores tem, como núcleo, a apropriação de conhecimentos que os auxiliem a lidar com questões práticas do cotidiano, seja em termos pedagógicos e didáticos, fortemente relacionados aos objetivos do currículo, mas, também, em aspectos ligados às relações interpessoais e de convivência na escola. A lógica verificada nestes trabalhos aponta que os desafios identificados no espaço da sala de aula, com muita frequência, convertem-se em material de estudo dos cursos de formação continuada, bem como os professores esperam que esses cursos forneçam elementos que os capacitem a melhorarem sua prática em sala de aula e sua relação com os estudantes com vistas à elevação do desempenho acadêmico.

A relação do professor com seu trabalho, na contemporaneidade, muito intensamente voltada para os acontecimentos circunscritos à sala de aula, à primeira vista parece óbvia, pois, de que outro assunto poderia o professor se ocupar, senão do que acontece em seu espaço de trabalho? Os aportes que sustentam a leitura desenvolvida nesta pesquisa indicam, contudo, que a predominância desta temática, aparentemente orgânica e uma necessidade consensual da categoria docente, já indica os efeitos do modelo de formação estruturado na teoria do “professor reflexivo” (Barbosa, Fernandes, 2018; Castro, 2005; Perez, xxxx; Zeichner, 2008), segundo a qual a prática do professor deve estar no centro dos processos formativos.

O conceito de professor reflexivo remete à teoria de Donald A. Schön que se fundamenta em três eixos: o *conhecimento-na-ação*, a *reflexão-na-ação* e a *reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação* (Perez, xxxx, p. xx). O *conhecimento-na-ação*, que assume o conhecimento tácito, aquele advindo espontaneamente das experiências profissionais do sujeito, como início do processo reflexivo. A *reflexão-na-ação* refere-se as análises que o professor elabora durante a realização de seu trabalho diante de desafios cujas resoluções ainda lhes são desconhecidas. A *reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação* configura-se na etapa em que o profissional se apropria de teorias que permitem a superação da situação problemática, dado que a reflexão dos sujeitos com os próprios conhecimentos, a partir de certo ponto, mostra-se insuficiente para lidar com o tema em questão (Barbosa e Fernandes, 2018; Perez, xxxx; Zeichner, 2008).

De acordo com Barbosa e Fernandes (2018), esta abordagem epistemológica poderia trazer avanços na condução dos processos formativos dos professores no contexto brasileiro, pois valoriza a experiência e os conhecimentos que estes profissionais podem produzir, dando-lhes algum protagonismo em sua própria formação e considerando-lhes mais que meros

técnicos executores (Zeichner, 2008). Entretanto, a apropriação neoliberal deste conceito, ao relativizar sua essência, logrou convertê-lo num mecanismo de “[...] controle maior e mais sutil sobre os professores, de modo que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global” (Zeichner, 2008, p. 537).

Sob uma perspectiva lógica, um profissional cuja formação é pautada na reflexividade reconheceria as finalidades de seu ofício, bem como teria condições de identificar estratégias de controle externo sobre sua prática. Um dos argumentos para que o aspecto lógico tenha sucumbido ao paradoxo de uma reflexividade manipulada localiza-se no enfoque ao “cenário microsocial escolar” (Barbosa e Fernandes, 2018, p. 11) e nas práticas individuais dos docentes em sua estrita relação com os elementos imediatos constituintes de sua atividade. Este direcionamento da reflexividade nos processos formativos vai ao encontro da análise Arroyo (1999) acerca das necessidades desses profissionais nos espaços de formação.

os futuros professores, diretores, supervisores preferem saber como e o que fazer, diante do novo currículo, da nova metodologia e da nova organização. Os futuros profissionais da escola e aqueles que nela trabalham internalizaram a concepção precedente: só interessa aprender o que os prepare para tarefas concretas, para intervenções pontuais (p. 147).

A noção de reflexividade, para que cumpra as necessidades da economia neoliberal, é apresentada aos professores de maneira incompleta, excluindo-se de seu alcance a “reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino”, permitindo-lhes “apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica” (Zeichner, 2008, p. 542). Constata-se, portanto, que neste conceito de reflexão, está ausente o elemento crítico, enquanto possibilidade de apreciação e avaliação minuciosa, em coletividade, dos fatores que incidem sobre o trabalho docente.

A incompletude desta definição normaliza que o processo reflexivo do professor se dê, predominantemente,

sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais (Zeichner, 2008, p. 542).

A desconexão entre os contextos micro e macro da educação, e a intensa individualização da atividade docente se desdobram, ainda, no aprofundamento do isolamento desses sujeitos e na assunção exclusiva da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das reformas educacionais operadas pelo Estado (Oliveira, 2004). A conduta reflexiva dos professores dirige-se, desta maneira, a formas de “reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino” (Zeichner, 2008, p. 541), objetivando-se o desempenho satisfatório dos estudantes nas avaliações que medem, entre outros aspectos, a “qualidade” do trabalho docente e contribuem para sua imagem diante do conjunto da sociedade.

Esse modelo legitima que o professor, conforme apontado por Arroyo (1999), se preocupe em receber, nos cursos de formação continuada, orientações eficientes de como cumprir o plano ao qual está submetido, sem que lhe ocorra – não em número expressivo – problematizar estas ou aquelas determinações. Trata-se de uma dinâmica engenhosa na qual a discussão acerca de elementos políticos, filosóficos, éticos, teóricos e de problematização do conteúdo do próprio currículo torna-se improdutiva, dado que as características de um professor competente, nesse ordenamento educacional, referem-se a sua *objetividade* e *neutralidade* no cumprimento de um programa curricular que apresenta-se como objetivo e neutro (Apple, 2008).

Para Martins (2001, p. 24), os processos de formação dos professores, na atualidade, não podem ser analisados sem se considerar o fato fundamental de que eles ocorrem na sociedade capitalista, sob pena de se converter numa análise que “[...] nada tem a oferecer para a construção do conhecimento científico”. Esse modo de produção, dada sua maneira de organizar e viabilizar a aquisição das condições materiais de vida dos sujeitos, requer específicas formas de relações sociais, dentre as quais destacamos a exploração dos proprietários dos meios de produção sobre aqueles que não os detém para a contínua apropriação e acumulação de riquezas pelos exploradores.

Essa dinâmica, a qual denominamos trabalho, difere significativamente do trabalho como atividade vital, cuja realização permitiu, ao gênero humano, adaptar a natureza às suas necessidades ao invés de adaptar-se a ela (Saviani, 2005), desenvolvendo formas elevadas de pensamento, organização, planejamento e comunicação, e afastando-se, definitivamente, de sua condição animal, outrora orientada por reflexos instintivos. O trabalho, portanto, compreendido como a combinação de capacidades intelectuais e motoras para o alcance de objetivos específicos e antecipadamente estabelecidos, cujos resultados são um fim em si mesmos e inteiramente apropriado pelos sujeitos participantes da ação (Paro, 2022), desempenham “um

papel decisivo na constituição da personalidade, visto que o sentido da existência é mediatizado pelo sentido da atividade” (Martins, 2001, p. 10).

Na sociedade capitalista, o trabalho assume a forma social alienada, na qual os aspectos físicos e manuais da ação do trabalhador, em geral, não se articulam com os aspectos psíquicos e intelectuais, provocando um afastamento e um estranhamento na atividade realizada e nos produtos que dela derivam (Paro, 2022). É uma ação desprovida de sentido, já que seu objetivo final não é o resultado do trabalho em si, mas o salário. E não é livre, visto que o trabalhador atua por imposições externas e desconectadas de suas reais necessidades. O professor, na realização de seu trabalho, também experimenta a alienação, dado que não escapa à condição de trabalhador, ainda que o resultado de seu trabalho não se materialize num determinado objeto, mas na “promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano” (Martins, 2001, p. 11).

Esta alienação se manifesta quando o professor é apartado das condicionalidades que determinam seu trabalho e afastado dos critérios políticos e econômicos que resultam na seleção de determinados conteúdos e suas respectivas formas organizativas, o que provoca um estranhamento quanto às finalidades do trabalho que ele mesmo realiza. Os currículos pautados e estimulados por organismos internacionais, como UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e FMI, colaboraram para esta conjuntura ao estabelecer um paradigma que separa o processo de conceituação da execução. No plano concreto, há os que teorizam, pensam e deliberam acerca dos projetos educacionais e, de outro lado, os professores, incumbidos de cumprir as prescrições.

O desconhecimento dos pressupostos filosóficos e ideológicos implícitos ao currículo, pode afastá-lo, ainda, dos sujeitos com quem trabalha, os estudantes, visto que o sentido que dá a sua atividade pode estar em desacordo com o projeto educacional ao qual está submetido (Martins, 2001), gerando uma prática desconectada das efetivas necessidades formativas dos alunos e das próprias expectativas profissionais. A formação reflexiva do professor, no contexto capitalista, reforça essa alienação por ensejar que os espaços e conteúdos formativos dirigidos a esses profissionais não ultrapassem o espaço da sala de aula e restrinjam-se à examinação das prescrições, sem o estabelecimento das correlações entre escola e sociedade. Esta hegemonia formativa não oferece alternativas aos professores, a não ser que busquem por modelos de práticas e atividades específicas que os permitam cumprir os objetivos definidos no documento curricular.

Giroux (1997) assegura que as metodologias centradas na técnica (reflexão sobre como realizar um currículo) oferecem conhecimentos limitados que não oportunizam ao professor refletir e avaliar, *criticamente*, as teorias educacionais e os métodos didáticos que embasam seu trabalho, e impossibilitam o reconhecimento de interesses políticos e econômicos latentes. A “proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares” (Giroux, 1997, p. 158), acentua o estranhamento do professor àquilo que deveria ser seu instrumento de trabalho: capacidade intelectual de relacionar as teorias educacionais e o conteúdo didático à dinâmica social, explicitar seus propósitos e, diante desta avaliação crítica, posicionar-se favoravelmente, ou não, ao projeto que pretende-se que seja realizado.

Diferentemente dessa idealização, no plano material, os conteúdos, as metas, a fundamentação teórica de um currículo surgem para o professor como se fossem dados objetivos, neutros e, portanto, inquestionáveis. As formações, baseadas na reflexão sobre o currículo e no saber-fazer, conduzem a uma relação instrumental com o conhecimento, na qual pontuais fragmentos do saber mostram-se suficientes ao desenvolvimento de determinados programas educacionais.

Nesta dissertação, a antítese do professor reflexivo é o que Giroux (1997) denomina “professor como intelectual transformador”. Este conceito aproxima-se daquilo que entende-se ser um perfil profissional apropriado para a realização de uma educação contra hegemônica. Ao contrário do que a palavra *intelectual* possa insinuar, quando aplicada ao professor, essa característica não trata da quantidade e da qualidade do conhecimento que esse sujeito constrói para si, para seu desenvolvimento cognitivo pessoal, ou seja, não é sobre as coisas que um professor é capaz de saber. De acordo com Giroux, o professor intelectual é aquele que, além de ser capaz de instruir seus alunos em sala de aula sobre os conteúdos escolares necessários ao seu desenvolvimento cognitivo, tem conhecimento e condições suficientes para avaliar e discutir as escolhas teóricas que orientam o currículo que deve seguir, sendo capaz de criticá-lo na medida em que compreende suas intencionalidades e reconhece as relações políticas, econômicas e sociais que o determinam.

Seu conhecimento não se limita ao aspecto técnico do que e como ensinar, mas alcança os pressupostos epistemológicos das teorias que orientam seu trabalho e lhe permite identificar suas finalidades. A capacidade intelectual de conhecer a totalidade das condições da própria atividade profissional na relação com outros aspectos da realidade social dão a esse sujeito possibilidade de participação crítica acerca daquilo que ele mesmo deve praticar, afastando-se

da pretensa e propagada neutralidade dos processos educativos e desvelando o papel da educação e da própria função na “legitimação de interesses políticos, sociais e econômicos” (Giroux, 1997, p. 161).

Este conceito de intelectualidade, portanto, conduz a um imperativo ético visto que compromete o professor a mobilizar seus conhecimentos em benefício do desenvolvimento cognitivo, reflexivo e crítico dos estudantes, mediando as aprendizagens “em que nossos alunos possam ver as reais relações de desigualdade [...] e, ao mesmo tempo, criar, em conjunto, as condições que permitam a todos nos fortalecermos para agir nessa realidade” (Apple, 2000, p. 21). Entende-se que essa é a forma viável pela qual o trabalho docente possa ter real sentido, para o próprio professor, e na vida das pessoas alcançadas por sua atividade, com vistas à superação do modelo socioeconômico de produção no qual esses indivíduos estão inseridos.

A análise dessas condições pela ótica crítica trouxe evidências importantes para compreender qual é o papel do professor da atualidade, de quais incumbências ele está encarregado e quais expectativas assentam-se sobre sua ação profissional. A perspectiva crítica oportunizou a construção de um posicionamento sobre a temática da formação docente que se opõe frontalmente ao modo como está estabelecida atualmente e intercede por processos formativos estruturados na intelectualidade transformadora deste profissional, instrumentalizando-o para reconhecer os interesses ideológicos que condicionam sua atividade, avaliar seus impactos na formação dos estudantes e da sociedade e construir possibilidades capazes de alterar a lógica atual.

3. HISTORICIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O presente capítulo registra a análise de documentos prescritivos, normativos e deliberativos referentes à educação básica que antecederam a formulação do Currículo da Cidade de São Paulo, compreendendo-os como expressões de um processo histórico-político e ideológico mais amplo que excederam os momentos formais de produção dos textos. Nesta pesquisa, assumiu-se que o início das reformas que modificaram, significativamente, a organização e os objetivos da educação brasileira para a forma como concebemos sua natureza e suas finalidades atualmente (Rabelo, Segundo e Jimenez, 2009; Libâneo, 2016), se deu com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade tailandesa de Jomtien, em 1990, e a adoção das indicações e metas resultantes desse encontro, registradas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT). Os pressupostos que subsidiaram tais metas orientaram a produção de documentos posteriores e consolidaram-se como diretrizes basilares na elaboração do projeto educacional brasileiro. Suas concepções, embora tenham sido atualizadas no decorrer das décadas, mantiveram-se essencialmente inalteradas e ainda norteiam as políticas educacionais e curriculares brasileiras.

Em virtude desta compreensão, este capítulo apresenta a análise do conteúdo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT), a partir da apreciação das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que ensejaram sua elaboração. São examinados, também, o Plano Decenal (1993-2003), cuja elaboração remeteu explícita e diretamente às proposições da EPT; o relatório Educação: um tesouro a descobrir (1996), por reforçar a concepção de educação assumida na Conferência de Jomtien e robustecê-la conceitualmente, destacando-se o pilar “aprender a aprender” em razão de sua penetração na pedagogia contemporânea; os contextos de influência e produção que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996), buscando-se explicitar as finalidades e os propósitos educacionais nela contidos em articulação com a conjuntura político-institucional que oportunizou sua realização; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), por sintetizarem e sistematizarem as concepções assinaladas nos documentos anteriores de forma prescritiva, destacando-se o construtivismo como teoria educacional adotada pelo Estado; e o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (2017), de maneira a identificar permanências ou rupturas com as políticas educacionais anteriores, bem como evidenciar suas concepções, visto que este documento parametrizou a produção do Currículo da Cidade de São Paulo.

A partir das contribuições de Apple (2000, 2008), Cury (2000), Duarte (2006, 2012, 2021), Gentili (2002), Martins (2001) e Saviani (1999, 2005, 2021), partiu-se do pressuposto de que apreender a historicidade que conformou a política curricular em questão consistia em requisito imprescindível para compreender os fatores sociais, econômicos, políticos e ideológicos que engendraram as condições para sua emergência. Mais do que localizar e descrever as disputas explícitas nos contextos de influência e produção do texto (Mainardes, 2006), o que se buscou foi compreender os movimentos estruturais e as forças hegemônicas, de ordem global, nacional e local, que delinearam os marcos regulatórios e normativos da educação básica brasileira nas últimas décadas.

Considerou-se que, sem a adequada leitura dos documentos selecionados, não seria possível assimilar as concepções de educação, de conhecimentos considerados válidos e do papel do professor que deles emergem, e nem situá-las (Apple, 2008) de modo a entender quais necessidades da hegemonia burguesa foram convertidas em prescrições curriculares. A incompreensão destes determinantes históricos que se materializaram nos documentos impossibilitaria que fosse desenredado o intrincado jogo político, sociocultural e econômico que conforma a produção de um currículo, como o Currículo da Cidade de São Paulo. Também inviabilizariam a compreensão de quais organizações têm atuado para influenciar a produção deste tipo de documento, no decorrer das últimas décadas, não apenas na cidade de São Paulo, mas em todo o Brasil e outros países periféricos do capitalismo.

Como alerta Apple (2008, p. 42)

o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social.

Neste sentido, historicizar tais documentos permitiu desvelar o entrelaçamento entre saberes escolares, formas de regulação docente e projetos de sociedade subjacentes às reformas curriculares. A ausência desta compreensão situada e crítica comprometeria, não apenas a análise do Currículo da Cidade de São Paulo, mas também a autonomia do professor frente às prescrições que, de modo muitas vezes naturalizado, reiteram modelos técnico-burocráticos de gestão da aprendizagem, alheios às complexidades históricas da escola pública. Sem esse deslocamento analítico, tornar-se-iam invisíveis tanto os condicionantes estruturais quanto o papel político-ideológico de instituições como o Banco Mundial, cuja atuação prolongada

influenciou, e ainda influencia, a formulação de políticas educacionais nos países da periferia do capitalismo, inclusive no Brasil.

A inclusão da abordagem metodológica neste ponto do trabalho, justifica-se pelo entendimento de que os documentos analisados no presente capítulo, mais do que textos normativos, são expressões de processos sócio-históricos marcados por disputas de projetos de sociedade. Assim, avalia-se que se configuram tanto em registros quanto em fenômenos socioeducacionais, os quais se inserem num cenário histórico específico que, embora permeado por contradições, conflitos e disputas, apresenta-se fortemente marcado pelo alinhamento a perspectivas neoliberais nos setores da política, da economia e da educação. Essa leitura pressupõe, assim, uma metodologia que permita captar tais dinâmicas de forma crítica e contextualizada.

A abordagem metodológica adotada neste estudo se fundamentou nos mesmos referenciais teóricos apresentados no capítulo 2, que sustentaram a análise do currículo como expressão de lutas hegemônicas (Apple, 2008). Diante do exposto, a perspectiva metodológica está fundamentada na sociologia crítica do currículo, com ênfase no pensamento de Michael Apple (2000, 2008), e sua teoria crítica do currículo, influenciada pela filosofia da práxis gramsciana. Apple (2008) vislumbra o currículo como um instrumento não neutro da política cultural no campo da educação e potencialmente contra hegemônico, mas, na atualidade, atravessado pela ideologia dominante e cuja organização se relaciona “aos tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada” (p. 36), isto é, um dispositivo a serviço da reprodução da dinâmica capitalista pela via do consenso. Esse aporte foi associado às contribuições da pedagogia histórico-crítica, baseadas na filosofia materialista histórico-dialética, com destaque para autores como Newton Duarte, Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins, Marise Nogueira Ramos, Alessandra Arce e Ivo Tonet, entre outros. O conjunto de referências metodológicas contribuíram para a análise situada das condicionalidades sociais, históricas e políticas que incidiram sobre a escola pública da cidade de São Paulo e sobre a elaboração do seu currículo oficial, objeto central desta pesquisa.

Especificamente esta investigação adotou como eixo metodológico a Análise Relacional desenvolvida por Michael Apple, cuja concepção será aprofundada na seção seguinte deste capítulo. Em linhas gerais, essa abordagem compreende que os fenômenos educacionais, como a educação escolar, os conhecimentos considerados válidos e o trabalho do professor, devem ser analisados em articulação com as dimensões mais amplas da totalidade social em que se inserem, ou seja, com os contextos econômicos, políticos, culturais e ideológicos que conformam a sociedade capitalista.

Nesse sentido, para compreender e descrever as mediações entre escola, professores, políticas curriculares e determinações históricas que delimitam a sociedade contemporânea, o emprego da referida abordagem, nesta dissertação, recorreu às contribuições de Gandin e Lima (2016) acerca dos elementos constituintes do programa analítico de Apple como forma de consubstanciar a Análise Relacional ora desenvolvida. Assim, buscou-se asseverar a manutenção da coerência entre os fundamentos teóricos e a abordagem metodológica adotada, garantindo que os documentos sejam interpretados tendo em vista as suas inserções em processos históricos e disputas político-ideológicas.

3.1 A abordagem metodológica

A examinação dos documentos aludidos na apresentação deste capítulo realizou-se a partir da abordagem metodológica denominada Análise Relacional, sistematizada por Michael W. Apple, em sua obra *Ideologia e Currículo*, publicada inicialmente no fim da década de 1970. Inserida na esfera geral da Educação Crítica e nas teorias que nela podem ser incluídas, como a Sociologia Crítica do Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica, a referida perspectiva metodológica fundamenta-se no neomarxismo, que “parece oferecer o modelo mais convincente para organizar o pensamento e a ação relativos à educação” (Apple, 2008, p. 35), na busca pela explicação dos “reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social – racial, sexual e também político-econômico – sobre o nível de consciência” (Mannheim, 1936 *apud* Apple, 2008, p. 36). Esta intenção implica considerar que o enfoque econômico na análise da educação deve ser complementado com perspectivas culturais e ideológicas de modo a entender “completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos nas escolas” (Apple, 2008, p. 36).

Embora não esteja estruturada em um passo-a-passo procedimental, a referida abordagem representa “uma importante *lente teórica* com a qual se pode operar na análise de políticas educacionais” (Gandin e Lima, 2016, p. 655, grifo meu) e ofereceu as ferramentas conceituais adequadas para *ler* os documentos selecionados de modo a decodificar seus sentidos implícitos e subjacentes, e captar, mais que o programa educacional formalizado no Currículo da Cidade de São Paulo, sua relação com um projeto maior de sociedade. Assim, a Análise Relacional não compareceu meramente como um caminho investigativo entre outros, mas como

a possibilidade de apreensão crítica da realidade historicamente delineada e condicionada pela cultura, pela economia e pela política. De acordo com Apple, este programa analítico

envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras (Apple, 2008, p. 44).

A posição epistemológica desta abordagem (Gandin e Lima, 2016) se revelou decisiva para a examinação dos documentos que compõem, tanto o presente capítulo, quanto o Currículo da Cidade de São Paulo, objeto central de análise desta dissertação, uma vez que assume a atividade educacional como um dos componentes constituintes da estrutura social e assevera, portanto, que pesquisas sobre políticas educacionais devem estar articuladas às demais atividades e instituições que atuam na configuração dessa mesma sociedade, dado que essas relações interferem na organização da educação escolar, ao mesmo tempo que dela dependem para que sejam formados tipos específicos de indivíduos, necessários à ordem que se pretende hegemônica que, no tempo presente, é delineada pelo neoliberalismo, enquanto uma estratégia de reestruturação do capitalismo (Castro, 2005).

Com base nestes pressupostos, a Análise Relacional destaca o conceito de hegemonia e o ato de “situar” como ferramentas analíticas necessárias ao pesquisador no desvelamento das visões de mundo e das relações de controle e de poder que subjazem às políticas educacionais. As contribuições de Antonio Gramsci e Raymond Williams, no tema da hegemonia, permitem negá-la como um mero “falseamento da realidade, uma manipulação” (Gandin e Lima, 2016, p. 658). Este entendimento, por ser demasiadamente simplista, não possibilitaria assimilar o papel concreto por ela desempenhado na formação dos indivíduos e seus desdobramentos na reprodução no ordenamento social. De acordo com Williams, hegemonia

É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida (1979, p. 113).

No contexto capitalista, tais práticas e expectativas, significados e valores têm como objetivo universalizar a visão de mundo do grupo dominante, bem como suas explicações e interpretações sobre os fenômenos experimentados cotidianamente, de tal maneira e por tantos meios que inviabiliza, enormemente, compreendê-los fora dos postulados hegemônicos e, por conseguinte, idealizar diferentes organizações e modos de viver. A hegemonia representa, portanto, uma cultura de domínio e subordinação que é vivida por determinadas classes (Williams, 1979) e que materializa-se mediante a atuação de instituições que preservam e distribuem o capital simbólico necessário para a criação de específicas “formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação” (Apple, 2008, p. 37).

Uma das instituições mais efetivas na formação das mentalidades é a educação escolar, por isso o conceito de hegemonia, tal como elaborado por Williams e incorporado por Apple no campo educacional, representa uma ferramenta analítica importante para assimilar, mais nitidamente, como esta atividade se relaciona com as necessidades dos grupos dominantes e como atua na conservação desta cultura de dominação via conscientização dos indivíduos, reconhecendo as diretas interligações entre a educação escolar que se realiza (capital cultural) e a reprodução e manutenção da sociedade capitalista (controle social e econômico) (Apple, 2008). Explicitar as formas concretas dessa conexão exige, mais que a investigação dos elementos registrados no texto de um programa educacional, sua articulação e relação com os demais aspectos que configuraram a realidade social de seu engendramento, dado que tal texto, por si, não disponibiliza os elementos necessários para que se acesse a origem de determinadas escolhas em seus entrelaçamentos econômicos e políticos. A ação de inserir “essas atividades em um âmbito maior de conflito econômico, ideológico e social” (*ibid.*, p. 47) é o que Apple denomina “situar”. Para o autor,

precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual (Apple, 2008, p. 37).

O reconhecimento de que a educação escolar é desenvolvida em uma sociedade com características específicas implica que o ato de situar questione aquilo que, para “homens e mulheres de determinado período histórico” (Apple, 2008, p. 47), é inquestionável, partindo-se do pressuposto de que o conjunto de crenças e conceitos desses sujeitos está impregnado e é

fortemente influenciado pelo pensamento hegemônico dos grupos que detém e controlam o capital cultural que lhes foi distribuído. Portanto, na realidade social capitalista “as apreciações oriundas do próprio senso comum dos participantes acerca de suas próprias atividades intelectuais e programáticas” (ibid.) precisam ser problematizadas, dado que são afetadas “pelas formas de domínio e subordinação” (Williams, 1979, p. 113) que caracterizam esse regime e delineiam a experiência cotidiana dos indivíduos.

No que diz respeito aos seus aspectos estruturantes, a Análise Relacional aponta “(1) a escola como instituição, (2) as formas do conhecimento, e (3) o próprio educador” (Apple, 2008, p. 37). Cumpre notar que, conforme desenvolvido no capítulo dos aportes teóricos, as categorias analisadas nos documentos investigados foram selecionadas buscando-se correspondência aos três aspectos delimitados por Apple. Assim, do aspecto *escola como instituição*, emergiu a categoria educação escolar, situada no contexto social mais abrangente como a atividade social que compartilha o capital cultural essencial à manutenção da hegemonia

tanto [na] produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes, quanto [na] reprodução de disposições e significados que ‘causarão’, nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento (*ibid.*, p. 44).

Do aspecto *as formas do conhecimento*, extraiu-se a categoria conhecimento considerado válido/legítimo, partindo-se do pressuposto que problematizar os processos de seleção que estabelecem os conhecimentos de um currículo é insuficiente (Apple, 2008), tendo em vista que, na própria forma do conhecimento há “interesses sociais incorporados” (Apple, 2008, p. 50). Isto é, considerou-se que a elevação de um conhecimento à categoria de válido ou legítimo não se resume apenas a sua inserção numa prescrição curricular, mas remonta às condições históricas de produção do conhecimento, em si.

E em relação ao aspecto *professor*, esta pesquisa buscou, no interior dos processos formativos contemporâneos, o conjunto de conhecimentos e comportamentos intencionados de serem desenvolvidos por esse profissional como estratégia para situar a atividade docente no contexto maior do qual é parte constituinte. Compreendeu-se que as concepções estruturantes de tais processos, uma vez apropriadas e significadas pelo ideário neoliberal, atuam a favor dos “compromissos ideológicos e epistemológicos que [os professores] tacitamente aceitam e promovem pelo uso de certos modelos e tradições” (*ibid.*, p. 48) e impõem obstáculos à sua conscientização quanto ao uso que se tem feito de seu próprio trabalho.

Se os referenciais analíticos aludidos não assinalassem suficientemente o caráter político desta abordagem metodológica, Apple o fez textualmente, afirmando que “o ato de

situar, para ser significativo, precisa ser orientado por uma visão de justiça social e econômica” (Apple, 2008, p. 46), portanto, requer-se do pesquisador que utiliza esta abordagem, posicionamento político a favor daqueles que são prejudicados pela conformação socioeconômica atual. É, enfim, uma perspectiva metodológica coerente com a rejeição de Apple à ideia de neutralidade, difundida em outros trabalhos (Apple e Beane, 1997; Apple 2000; Apple, Au e Gandin, 2010), tanto acerca das escolhas que definem uma política educacional quanto do trabalho cotidiano do professor.

Neste sentido, pode ser estabelecido um diálogo entre a Análise Relacional e a visão de István Mészáros (2014) quanto a impossibilidade de que esteja disponível algum método científico isento, apartado de valores e seguramente objetivo, e que, em havendo, pouca utilidade ofereceria a uma pesquisa comprometida com a transformação da realidade social. Para o autor, conceber a existência deste tipo de abordagem já manifesta “forte viés ideológico conservador” (p. 301), dado que “a adoção geral do quadro metodológico pretensamente neutro equivale, de fato, a consentir em não levantar as questões que realmente importam” (p. 302).

Assim é que, sob a lente teórica da Análise Relacional, os documentos examinados que seguem não foram *lidos* apenas sob a letra fria do texto, mas como expressões do campo do poder simbólico, permeados por interesses de classes e pretensões hegemônicas. Portanto, a análise realizada não se restringiu a uma examinação técnica, mas assumiu um caráter teórico-político, orientado pela elucidação das formas concretas pelas quais a educação escolar e seus atores, conscientes disso ou não, têm servido à reprodução da dinâmica capitalista.

A condição elementar de um discurso verdadeiramente racional estaria em reconhecer a legitimidade de contestar a própria *substância* da ordem social vigente. Isto implicaria a articulação dos problemas relevantes, não no plano da teoria autorreferencial e da metodologia, mas como questões inerentemente *práticas* cujas condições de solução apontam para a necessidade de mudanças estruturais radicais (Mészáros, 2014, p. 303, grifos do autor).

3.2 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

No decorrer dos anos 1970, o modo de produção capitalista se viu diante de intempéries que abalaram suas bases e deterioravam (ainda mais) as já difíceis condições de vida das camadas empobrecidas da população. Avanços tecnológicos e alterações nos modelos produtivos e de consumo provocaram mudanças estruturais no sistema (Chauí, 1997) que já não tinha respostas satisfatórias para os transtornos causados por sua própria dinâmica e favoreceram o surgimento de uma nova crise. Os altos níveis de desemprego e o progressivo

declínio do sucesso das políticas de bem-estar social, exitosas até aquele momento, exigiam diferentes fórmulas de acomodação.

A soma dessas mudanças estabeleceu um novo paradigma econômico-político caracterizado, entre outros, pela assunção do desemprego como um problema crônico, a financeirização do sistema e desvalorização do trabalho produtivo, a utilização do conhecimento científico e da informação como ferramentas de acumulação de capital, a desmobilização e desfiguração da classe trabalhadora pela ostensiva terceirização e o deslocamento do Estado como provedor e regulador dos serviços para o mercado (Chauí, 1997). Neste cenário, os grupos beneficiários desse novo modelo se mobilizaram para garantir a assimilação das mudanças pelo conjunto da sociedade e sua conformação, de modo a impossibilitar a busca por outras formas de organização da vida (Gentili, 2001). Deste modo, as elites econômicas trataram de atuar, na esfera do consenso, para atualizar e compartilhar as explicações e soluções para as transformações que estavam a ocorrer, com o intuito de que viessem a se tornar senso comum e, conseqüentemente, o pensamento hegemônico de uma nova fase do capitalismo, a saber, o neoliberalismo. Além disso, as exigências desse modelo implicavam um novo profissional e, portanto, uma formação diferenciada. É no contexto dessas grandes mudanças na forma de operar do capital que se promove a já mencionada Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Sob patrocínio e articulação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, popularmente conhecido como Banco Mundial, ocorreram, entre os dias 05 e 09 de março de 1990, as discussões que estabeleceram os objetivos para os dez anos seguintes no campo educacional, em Jomtien, na Tailândia. Cento e cinquenta e sete países foram convidados a participarem de um esforço conjunto para superar os graves desafios educacionais que dificultavam que as sociedades enfrentassem seus problemas “com vigor e determinação” (UNICEF, 1990), segundo a percepção desses mesmos organismos.

Os argumentos para o chamamento da comunidade internacional e, portanto, a internacionalização do tema (Moura e Santos, 2023), eram totalmente convincentes em razão dos dados alarmantes apresentados, especialmente relacionados aos países em desenvolvimento com expressivo contingente populacional, foco das proposições da conferência. Segundo consta da declaração oriunda do encontro, o diagnóstico educacional atestava para:

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
 mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
 mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
 mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNICEF, 1990).

Tendo como subtítulo a *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, o conteúdo do documento apelava para a universalização do que, no Brasil, é chamado ensino fundamental, a fim de garantir que o conjunto da população de cada país tivesse acesso a uma escolarização mínima, básica, fundamental. No detalhamento de cada um dos dez artigos e das metas do plano de ação, estava estabelecido o que seriam as aprendizagens básicas e que elas, além de desenvolver as potencialidades individuais, atuariam na manutenção de um mundo de paz, humano e solidário (UNICEF, 1990).

No desenvolvimento do texto, fica evidenciada a concepção de educação como instrumento para a formação cidadã, ou seja, uma perspectiva educacional que advoga pela “internalização dos valores, ideias, concepções de mundo, comportamentos etc.” (Tonet, 2013, p. 145). Esta forma de conceber a atividade educacional conduz que os indivíduos aceitem e apropriem-se da ideia de que existem diferentes papéis a serem desempenhados e que, ao realizá-los, contribuem para a dinâmica harmoniosa e pacífica da sociedade. Segundo a declaração, a oferta de educação básica garantiria, a todos, o desenvolvimento das habilidades necessárias para esses fins:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de [...] ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNICEF, 1990)

Os conhecimentos indispensáveis para satisfazer tais necessidades básicas de aprendizagem referiam-se “a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas” como ferramentas para a construção de “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNICEF, 1990). A conexão entre esses conhecimentos e as finalidades educacionais manifestas no texto indicam que a escolha de determinados fragmentos dos conteúdos científicos se deu por sua utilidade na construção de um perfil de ser humano orientado para a

convivência equilibrada e condescendente em sua comunidade, racional, tolerante, pacífico, dinâmico e funcional. Quanto aos conhecimentos técnicos, uma outra condicionalidade em sua seleção referia-se ao fato de que eles deveriam ser verificáveis e mensuráveis, o que ocorreria por meio dos sistemas de avaliação que deveriam ser implementados para a construção dos indicadores de aprendizagem. Somente o número de matrículas, a frequência às aulas e a obtenção dos diplomas eram amostras insuficientes do eventual sucesso dos processos educativos. A comprovação da efetiva aprendizagem deveria ocorrer por mecanismos avaliativos.

No texto da declaração, a educação é veiculada como um compromisso de todos os integrantes da sociedade, observando-se, em muitas passagens, o estímulo à colaboração entre diferentes segmentos sociais e a abertura das instâncias de “planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica” para estes segmentos, incluindo-se organismos religiosos, setores privados e meios de comunicação de massa, compartilhando a especificidade da função da escola com outras instituições e igualando a relevância de cada um desses organismos nas atividades educativas (Oliveira, 2004). A família compareceu como parceiro estratégico para a consecução dos objetivos e sua participação deveria ser fomentada pelos governos.

Quanto ao professor, ele é apresentado como mais um dos diversos agentes imbuídos da responsabilidade e do compromisso educacional. Recomendara-se que o “pessoal docente” passasse por processos de aperfeiçoamento a fim de corresponder às novas exigências educacionais e que suas condições de trabalho fossem melhoradas “urgentemente”, visto que, mais “rentável” que iniciar projetos “do zero” seria aproveitar as bases já existentes. As menções feitas ao professor registram-se no conjunto das incumbências dos diferentes atores responsáveis pela promoção da educação, sem indicações objetivas e específicas sobre o papel e o perfil desse profissional, colocando a atividade docente no mesmo patamar de outras ações educativas.

Uma série de autores críticos do campo educacional (Apple, 2000, 2008; Chizzotti e Casali, 2012; Gentili, 2001; Libâneo, 2016; Moreira, 1996; Ponce e Rosa, 2014; Saviani, 2021) asseguram que as concepções de educação, conhecimentos e professor apresentadas no texto da EPT, e destacadas na presente pesquisa, já teriam contornos neoliberais e sua função ideológica seria racionalizar e sustentar a legitimidade de um sistema cada vez mais excludente e desigual. Pode-se inferir, portanto, que a potencialidade da educação para atuar na formação de “determinadas subjetividades e identidades sociais” (Silva 2002, p. 10) tenha sido utilizada pelo capital estrangeiro, entre eles o Banco Mundial, a fim de garantir a conformação e a adesão

das populações à transmutação da ordem capitalista e do ônus correspondente pela via do consenso.

Vale ressaltar que tais organismos internacionais, especialmente as instituições financeiras, administradas por países localizados na América do Norte e Europa ocidental, detinham (e detém) um poderio econômico capaz de sujeitar os Estados nacionais em desenvolvimento aos seus interesses nas mais diversas áreas sociais, por meio do cumprimento de determinadas exigências no ato dos empréstimos financeiros (Fonseca, 2001), muito comuns nas décadas finais do século XX. Entende-se que a própria dinâmica constituinte do capitalismo, na qual alguns Estados-nação surgem por necessidade de expansão do capitalismo e na condição de dependência, tal como é o caso brasileiro (Corsi, 2022), aliada a debilidade econômica desses mesmos países e suas respectivas dívidas assumidas com tais instituições financeiras, conferiram legitimidade à participação do Banco Mundial na elaboração das metas educacionais a serem adotadas pelos próprios países o que, sob qualquer outro aspecto lógico, não faria sentido.

A tarefa de desvelar o interesse de organismos intergovernamentais, incluindo aqueles de ordem econômica, na política educacional de países em desenvolvimento, como o Brasil, inicia-se, antes de tudo, por admitir que o modo de produção que organiza nossa sociedade, o capitalismo, embora fundamentado no aspecto econômico não se restringe a ele. As dinâmicas sociais, as subjetividades, a produção cultural, as normas jurídicas e as demais dimensões que compõe a experiência humana correspondem ao modo de produção que garante a manutenção das condições materiais de vida, isto é, o aspecto econômico e a configuração capitalista não estão dissociados dos valores e dos comportamentos que constituem a personalidade daqueles que realizam suas vidas sob este modelo (Martins, 2001).

Quando o liberalismo econômico cedeu lugar à sua expressão radical, denominada neoliberalismo, compreendeu-se que o sucesso de sua instauração demandaria processos educativos que atuassem na perspectiva da conformação, da aceitação e da adaptação das pessoas em relação às mudanças que estavam ocorrendo. Isto implica reconhecer que a educação escolar, no contexto capitalista, é uma das ferramentas de reprodução da ordem vigente e atua em sua dimensão simbólica, pela via do consenso, distribuindo o capital cultural apropriado a cada grupo social (Apple, 2008). Todavia, há uma questão ético-política envolvida nas finalidades educacionais pretendidas pelo neoliberalismo: visto que o referido modelo caracteriza-se pela agudização da exploração e da desigualdade, julga-se que assentir com uma universalização da educação básica que tenha como objetivos a acomodação dos sujeitos à essa

ordem é problemático, justamente por sua perversidade para com a classe trabalhadora, ou seja, aqueles que constituem público majoritário da educação pública.

Entende-se, em consonância com Duarte (2021), que a educação que reproduz os valores e comportamentos que preservam a lógica socioeconômica do tempo presente deve ser substituída por uma outra, intencionada para a eliminação das condições que mantêm essa dinâmica. A educação escolar contra hegemônica, ao invés de conceber os conhecimentos como produtos que devem ser consumidos de acordo com as necessidades imediatas, deve difundir e promover saberes elevados que oportunizem o desenvolvimento de consciência crítica, capaz de interpretar e avaliar o mundo em sua essência e impulsionar à ação que objetive a transformação qualitativa da realidade para todos (Apple e Beane, 1997). É para este fim que devem servir os conhecimentos científicos transformados em conteúdos escolares: para atender “a necessidades genuinamente progressivas e sociais” (Apple, Au e Gandin, 2010, p. 15).

Uma concepção de educação contra hegemônica não pode prescindir do trabalho dos professores. Para Libâneo (2002, p. 35), o conjunto de requisitos e atribuições do pedagogo¹² transcende a ideia “reducionista e simplista” de que o trabalho desse profissional se restringiria a saber como ensinar os conteúdos escolares. Mais que isso, o pedagogo deve ser o profissional da educação capacitado para “converter a ciência em matéria de ensino”, apropriando e aprofundando-se sobre as ciências sendo, ele próprio, capaz de convertê-las em elementos “pedagógico-didáticos”, numa articulação entre teoria e prática. Esse entendimento conflituava-se com o que se pôde depreender da declaração quanto ao papel desse profissional na consecução das metas. As (poucas) referências sobre a docência e os docentes situam-nos no plano da tecnicidade: caberia a esses profissionais colocarem em prática o trabalho intelectual já realizado por outras pessoas no estabelecimento das metas educacionais, na seleção dos conteúdos apropriados para sua efetivação e na organização da estrutura necessária para o desenvolvimento do plano. O papel do professor seria participar dos processos de “aperfeiçoamento” para a adequação ao novo projeto e colocar-se à disposição para realizar as diretrizes e das indicações elaboradas nas instâncias intelectualizadas.

As concepções de educação escolar, conhecimento considerado válido e perfil do professor, extraídas do texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e apresentadas nesta seção, quando analisadas em relação com as movimentações que estavam ocorrendo em outras áreas da organização social, revelam a impossibilidade de que fossem neutras ou supra

¹² Em virtude dos objetivos e objetos da presente dissertação, que se referem ao estudo do Currículo da Cidade de São Paulo para os anos iniciais, a análise sobre o trabalho docente terá como sujeito central o pedagogo, visto que, aqueles que atuam no Ensino Fundamental I têm, como requisito mínimo, a graduação em Pedagogia.

ideológicas. Ao contrário, a construção do texto evidenciou conformidade com as transformações que estavam acontecendo e externou o entendimento de que a educação poderia oportunizar que os indivíduos fossem formados de modo a inserirem-se em uma nova dinâmica, sem compreendê-la ou criticá-la apropriadamente. Tratou-se, pois, de um posicionamento político pela manutenção de uma nova ordem que favoreceria os mesmos grupos privilegiados desde a instituição do Estado moderno. Considerou-se, enfim, pertinente examinar e explicitar o conteúdo da Declaração, sob a perspectiva relacional, visto que suas diretrizes se constituíram no fundamento para as posteriores remodelações educacionais realizadas no Brasil que modificaram as finalidades educativas e nossa relação com a educação, bem como a sociedade brasileira.

3.3 Plano Decenal (1993-2003)

Três anos após o compromisso assumido na conferência de Jomtien acerca da universalização do ensino fundamental e da garantia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o Estado brasileiro, por meio do então Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entregou à sociedade brasileira seu Plano Decenal, com vigência entre 1993 e 2003. Elaborado com a participação de representantes da esfera técnica e política dos entes federativos e de diversas entidades da sociedade civil, o documento apresentava-se como um conjunto de “diretrizes políticas” para a “reconstrução do sistema nacional de educação básica” (Brasil, 1993, p. 15).

Cumprir ressaltar que o contexto político e social daquele momento correspondia a recente redemocratização do país, coroada com a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, após mais de vinte anos de ditadura civil-militar. Naquele período, cuja meta principal tornara-se a universalização do ensino fundamental, o primeiro desafio tratava de digerir o fracasso da sociedade brasileira na condução desse nível educacional, explicitado pelos dados alarmantes: 3,5 milhões de crianças e adolescentes entre sete e quatorze anos não tinham, sequer, acesso aos equipamentos de educação. Entre aqueles que conseguiam a matrícula, apenas “dois quintos finalizavam os quatro anos iniciais” e, desse número, “menos de um quarto” o faziam “sem repetência” (Brasil, 1993, p. 22). Tratava-se, portanto, de suprir uma dupla demanda: aumentar o número de vagas a fim de permitir que todos os indivíduos do público-alvo do ensino fundamental tivessem oportunidade de entrar na escola, ao mesmo tempo em que fossem asseguradas condições didático-pedagógicas para que, de fato, houvesse aprendizagem ao longo desses anos de escolarização.

A experiência pessoal de muitas pessoas que, nos anos 1990, eram crianças e adolescentes em idade escolar e dependiam do sistema educacional público atesta para seu estado de desatenção e indiferença para com o tema. Frequentemente, a concorrência pelas vagas obrigava os adultos responsáveis pelas crianças a dormirem em filas de matrícula, eventualmente revezando com vizinhos e conhecidos. Resolvida – com sorte – a questão do acesso, tinham de lidar com a problemática da permanência que, muitas vezes, selava o destino escolar das crianças e dos adolescentes, porque este aspecto envolvia desde dispor dos meios para a locomoção entre residência e a unidade escolar até o suprimento de materiais escolares, passando pela provisão de vestimenta adequada e alimentação durante o período de aula. Tudo isso era responsabilidade exclusiva dos familiares e/ou responsáveis e, para aqueles de baixa renda, tais demandas poderiam tornar inviável a formação escolar de seus filhos e filhas.

O cenário, portanto, parecia justificar os esforços que se deveriam empenhar no âmbito da educação básica. Entretanto, vale destacar que o panorama da situação educacional no Brasil não era novidade e nem resultado de um desvio ou condição adversa que tenha alterado as estruturas de nosso sistema educacional. Ao contrário, pode-se considerar que as deficiências do ensino fundamental identificadas e apresentadas no Plano Decenal eram o padrão. O povo brasileiro é constituído dando à educação básica pouca ou nenhuma atenção. Cunha (1993, p. 24) observa que o ensino primário “nunca foi levado a sério, desde os primórdios de nossa educação”. A preocupação dos grupos dominantes, desde o início da colonização brasileira, direcionava-se para a estruturação do ensino superior, a fim de garantir a formação de seus filhos, os filhos da elite, cuja possibilidade de acesso a tutores e professores particulares, na infância, garantia a erudição e os conhecimentos necessários para que seguissem para os níveis mais elevados de formação. Somente em 1824, a gratuidade da educação primária aparece como direito de todos os cidadãos em uma Constituição brasileira. Tal determinação, porém, não se converteu em ações para sua efetivação e, assim, a negligência com essa etapa e modalidade de educação nas décadas seguintes, permite inferir que o desinteresse das classes altas por esta agenda tenha orientado as ações no âmbito político (Cunha, 1993).

Quais teriam sido, então, as motivações que impulsionaram o Estado brasileiro e sua elite a mobilizarem-se para a reversão desse quadro educacional? Na perspectiva desta dissertação, o que ocorreu a partir de 1990 é que a ambiência pós-ditatorial e a redemocratização das instituições coincidiram com o avanço do neoliberalismo e sua interferência no campo educacional, especificamente. Neste contexto, grupos progressistas em luta pela educação básica, julgaram oportunas as condições sociopolíticas disponíveis para tencionar por um projeto educacional democrático, público, gratuito, de qualidade e universal (Brzezinski, 2001).

Ao passo em que, do outro lado da disputa, estavam os grupos alinhados à lógica hegemônica capitalista e que viam, na educação das massas, a ferramenta propícia para a formação de um novo trabalhador e de um novo sujeito, sintonizado com as necessidades da nova ordem (Santos, 1997). O resultado do embate entre essas concepções de educação consistiu em que a reforma educacional promovida a favor do neoliberalismo tenha se apresentado como democrática, fruto da vontade popular e, portanto, benéfica para o conjunto da sociedade.

No entanto, a examinação das categorias educação escolar, conhecimentos considerados válidos e perfil do professor, no Plano Decenal, revelam a continuidade daquilo que já estava dado na declaração de Jomtien. Os destaques a serem apontados referem-se à anuência irrestrita às recomendações elaboradas internacionalmente, em 1990, e ao nível de detalhamento do plano brasileiro, considerando-se as especificidades do território. Notou-se maior ênfase na necessidade de “alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas” em razão da nova “composição e dinâmica das estruturas de emprego” (Brasil, 1993, p. 22), repetindo-se a apresentação de um cenário futuro inevitável no qual a educação escolar teria como finalidade o emprego. Em razão de seu alinhamento às proposições da EPT, o Plano Decenal privou-se de problematizar as mudanças que estavam ocorrendo e seus impactos na vida da classe trabalhadora, reforçando, apenas, a necessidade de adequar o sistema educacional “[...] às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (Brasil, 1993, p. 22).

Importa notar que compreender certos termos em sua relação com os contextos nos quais são utilizados, apresenta-se como atividade essencial no desvelamento das intencionalidades e na desconstrução da pretensa imparcialidade que tais documentos intentam imprimir na avaliação do senso comum. Assim, emergiu, do documento ora analisado, o conceito de “qualidade da educação/do ensino”, reincidente em mais de trinta passagens do Plano Decenal, tornando relevante a identificação e explicitação de seu sentido. As considerações de Gentili (2001) sobre o tema auxiliaram a captar o sentido de qualidade educacional no contexto neoliberal. O autor assevera que:

os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios (Gentili, 2001, p. 126).

Esta primeira afirmação permite compreender que, antes de inscrever o sentido da qualidade numa dimensão essencialmente positiva para a educação, seria necessário apreender

seu significado no campo da produção. Na lógica empresarial, o significado desse conceito refere-se, basicamente, à eficácia do processo atestada pela maximização dos resultados com o menor custo possível, a partir de critérios como “adaptabilidade e ajuste ao mercado; competitividade; produtividade; rentabilidade e; mensurabilidade” (Enguita, 1990 *apud* Gentili, 2001, p. 155). Partindo da premissa de que, já há algumas décadas, o programa neoliberal visa à empresarialização do Estado por meio da assimilação de todas as áreas da vida política e social às características mercadológicas, não parece fora de propósito concordar com a tese de Gentili quanto à aplicação do conceito de qualidade na educação tal como ele é tomado na produção. Se no Estado de bem-estar social, a qualidade dos serviços públicos era medida pela quantidade de recursos humanos e materiais por usuário, com a ascensão do Estado mínimo, qualidade significa empenhar a menor quantidade possível de recursos na oferta do mesmo – ou maior – quantidade de serviço (Gentili, 2001, p. 155).

A euforia decorrente da recente retomada de uma normalidade democrática, possivelmente, pode ter ofuscado análises mais críticas sobre o conteúdo do Plano Decenal e deixado esperançosos intelectuais da educação quanto às possibilidades do fortalecimento da escola pública e da qualidade como um atributo a serviço da formação humana. Entretanto, a distância entre aquele momento e o tempo presente comprovam que a percepção de Gentili quanto à “qualidade na educação [ser] uma armadilha retórica discursiva” cujo objetivo seria “impor uma lógica mercantil na educação pública” (2001, p. 159) mostra-se verdadeira quando se observa que, há mais de um quarto de século, as finalidades da educação e sua organização são definidas pelas classes dominantes e respondem aos seus interesses, fundamentalmente econômicos (Tonet, 2020). As reformas curriculares operadas nas últimas décadas lograram estabelecer uma nova subjetividade, alinhada aos eixos que estruturam a ordem neoliberal.

3.4 Relatório Jacques Delors: Educação: um tesouro a descobrir (1996)

No início de 1993 foi criada, oficialmente, pela UNESCO, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Presidida, a convite, pelo francês Jacques Delors, a comissão tinha como tarefa estudar e refletir “sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações” (Delors, 2003, p. 272) orientando-se por uma questão central: “que tipo de educação necessitaremos amanhã, e para que gênero de sociedade?” (*ibid.*, p. 273).

O contexto de produção dos estudos e das análises da comissão referia-se à continuidade do já mencionado processo, por parte dos grupos dominantes, de desenvolver uma ambiência de determinismo e adaptabilidade quanto aos efeitos produzidos pelas transformações no modo de operar do capital com o propósito de conservá-lo, engendrando necessidade de adequação como uma solução racional. A assunção do caráter irrefreável e incontornável das mudanças experimentadas pelo mundo naquele momento mostrou-se o fundamento de toda a argumentação elaborada no relatório. Desta forma, as propostas para a educação no século vindouro necessariamente deveriam levar em consideração o “doloroso parto de uma sociedade mundial” (Delors, 2003, p. 16) a partir da perspectiva econômica.

A correlação estabelecida entre educação básica e o desenvolvimento econômico das pessoas e das nações pode explicar a escolha por Delors para a presidência e elaboração das indicações educacionais. Ministro da Economia e das Finanças da França entre 1981 e 1984 e presidente da Comissão Europeia durante três mandatos, de 1985 a 1995, foi protagonista na transformação da Comunidade Europeia em União Europeia, encaminhando as nações da Comunidade para a adoção de uma moeda única e para uma maior cooperação ao nível da defesa. A escolha por alguém bem-sucedido no campo econômico na elaboração de recomendações e sugestões quanto aos rumos da educação evidencia a sujeição desta às demandas daquela.

Tendo, ao fundo, termos vagos e pouco definidos como progresso, mudança, transformação e globalização, o relatório Delors – como ficou conhecido – tratou de veicular a sujeição das sociedades aos desígnios do sistema econômico em vigência como uma reação automática. A partir disso foram elaboradas medidas educativas que ensinassem aos indivíduos como transitar por esse novo mundo, absorvendo seu dinamismo e apresentando-se como aproveitáveis para seu funcionamento e constante desenvolvimento, depreendendo-se, assim, a confluência de concepções, intencionalidades e finalidades entre o relatório em questão e os documentos já apresentados. Não se intenciona, portanto, repetir aquilo que eles têm de semelhante, mas buscar analisar diferentes aspectos observados em cada um dos documentos e sua contribuição para a construção de uma concepção de educação que tem sido reverberada, pelo menos no cenário brasileiro, há mais de três décadas.

No relatório Delors, os princípios educativos a serem tomados como desejáveis, assim como se percebeu nos dois documentos analisados anteriormente, visavam à acomodação dos indivíduos à nova organização econômica em curso. Inúmeros autores (Ponce e Rosa, 2014; Gentili, 2001; Moreira, 1996; Ramos, 2001; Arce, 2012) concordam que a finalidade latente de tais princípios era preparar os estudantes para o mundo do trabalho, porém no sentido da

empregabilidade, de modo que internalizassem o caráter dinâmico e imprevisível das condições e relações econômicas e que incorporassem a lógica de uma sociedade mundializada, na qual conhecimentos técnicos específicos para o exercício de uma única função deveriam ser substituídos por um conjunto de capacidades e habilidades que permitissem frequentes mudanças de trajetória no mundo do trabalho.

Aos filhos da classe trabalhadora, público-alvo dessa nova educação, não estava previsto conhecer e refletir sobre o mundo e as transformações que o estavam modificando tão intensamente, visto que tais modificações deviam ser encaradas como naturais e espontâneas, um fenômeno autônomo e desconectado das ações humanas, estando subjacente a ideia de que uma mobilização pela superação dessas condições seria ineficaz. Entretanto, se a realidade é o movimento de algo ou alguém que veio a se tornar o que antes não era (Duarte, 2021), uma concepção de educação que induz as pessoas a desempenharem “o papel social que [lhes] cabe” (Delors, 2003, p. 18), ao invés de oportunizar a compreensão crítica dos dilemas e dos desafios com vistas à construção de possibilidades novas, constitui-se numa educação alienante e paralisante, dado que não permite conceber a realidade circundante.

Dessa forma, a naturalização da conformação com certos papéis sociais apontou para o alinhamento educacional à organização social própria do capitalismo e, portanto, contrária às possibilidades de uma educação emancipatória, que oferecesse aos alunos meios para desenvolver suas capacidades no sentido de transformar qualitativamente as condições concretas de sua realidade. Assim, observa-se que os conteúdos escolares legitimados tenham observado o critério da utilidade imediata na vida prática dos estudantes. Além disso, ao serem apresentados como a escolha mais lógica diante do cenário descrito, ocultaram seus compromissos ideológicos (Duarte, 2006), sugestionando ser possível a existência de uma concepção de educação apartidária e isenta.

Para levar a cabo esta concepção, que pretende a formação de um indivíduo flexível e constantemente ocupado em aprender para estar disponível para o emprego, tal como lhe surja,

A Comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório (Delors, 2003, p. 157).

O capítulo dedicado a tratar da questão docente atende a uma dupla demanda: a primeira registra-se na responsabilização (*accountability*) dos professores, de acordo com Ponce e Rosa (2014). Ao asseverar que “[...] a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica” (Delors, 2003, p. 165) o que, em parte, corresponde à

realidade. Todavia, ao vincular os resultados da aprendizagem diretamente ao trabalho do professor, o Relatório cria condições para que esse profissional seja individualmente culpabilizado por eventuais frustrações, sem que sejam considerados fatores estruturais, de ordem econômica, política e histórica, que concorrem para a qualidade e o sucesso da educação. Especialmente no Brasil, país que, conforme apontado na seção anterior, passou os primeiros séculos de sua história como nação moderna sem se ocupar do tema da educação básica.

É certo que o professor é “um fator condicionante da educação e, mais concretamente, das aprendizagens nos alunos” (Gimeno Sacristán, 2006, p. 165). Sua primazia na condução dos processos pedagógicos em sala de aula e a influência que têm sobre os estudantes conferem à categoria docente uma responsabilidade concreta indiscutível quanto à formação e apropriação de saberes dos aprendizes. Entretanto, o sucesso da educação escolar depende de outros fatores, externos à escola, mas que se relacionam crucialmente e o determinam, como por exemplo a convivência com uma família funcional, condições de moradia digna, acesso a saneamento e higiene e aos cuidados básicos de saúde, alimentação adequada e balanceada e espaço tranquilo, seguro e estimulante para o crescimento e desenvolvimento, conforme apontamentos do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância¹³.

Considera-se importante, a fim de demonstrar que o campo educacional é condicionado por outros aspectos, apresentar um exemplo categórico da influência de outros fatores no desempenho escolar de crianças e adolescentes, no contexto brasileiro: a presença ou ausência de serviços de saneamento básico na primeira infância. Dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS) de 2022¹⁴ revelam que mais de noventa milhões de brasileiros, o equivalente a 44% da população não tem acesso a serviços de esgotamento sanitário, o que implica em falta de coleta, transporte, tratamento e disposição final do esgoto gerado pelas residências. Para as crianças pequenas, além dos impactos diretos na saúde, há comprometimento no percurso sadio escolar e, conseqüentemente, educacional.

Quatro em cada 10 crianças de até seis anos se afastam de creches e escolas em decorrência de doenças provocadas por contaminação da água o que, em números absolutos, corresponde a cerca de seis milhões de crianças¹⁵, colocando-as em desvantagem quando

¹³ Relatório completo disponível em www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/impacto_desenvolvimento_primeira%20infancia_sobre_aprendizagem.pdf Acesso: 07 mar. 2025

¹⁴ Mapeamento disponível em <https://www.gov.br/cidades/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/saneamento/snis/painel/es> Acesso: 07 mar. 2025

¹⁵ Informação obtida em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2024-10/falta-de-saneamento-afeta-frequecia-escolar-de-6-milhoes-de-criancas> Acesso: 07 mar. 2025

comparado o tempo médio de escolarização dessas pessoas (10,06 anos) com aquelas que acessaram serviços de saneamento (11,87 anos)¹⁶. Entretanto, não é apenas na frequência escolar que se observam os prejuízos da falta desse serviço.

Um estudo conduzido em Bangladesh, pela Universidade de Harvard apontou que infecções intestinais, causadas por patógenos presentes no esgoto, impactam a atividade cerebral das crianças de modo a tornar pior a qualidade de seu desenvolvimento. Além de afastá-las das escolas, tais doenças interferem no crescimento do corpo físico e na disposição e capacidade de concentração, tendo sido notados níveis qualitativamente inferiores na habilidade leitora desses indivíduos¹⁷. Assim, há uma série de variáveis que afetam o sucesso escolar de crianças e adolescentes e devem ser consideradas na produção, implementação e avaliação de uma política educacional, especialmente em um país como o Brasil.

A segunda demanda identificada no relatório relativa aos professores trata do deslocamento de suas prioridades laborais. Segundo o relatório, a formação docente, ao tratar somente de temas da docência, afasta os professores das outras profissões. Seria interessante “corrigir” esse desvio oferecendo a eles a “possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas” (Delors, 2003, p. 163), afirmação que parece secundarizar o aspecto fundamental do ofício na apropriação e no desenvolvimento críticos dos currículos, segundo Giroux (1997), em lugar de pequenas doses de conhecimento sobre outros ofícios.

Ao definir o que é a Pedagogia, Libâneo (2002) registra, também, uma conceituação de pedagogo. Sua argumentação aponta para um conjunto de requisitos e atribuições que excedem a ideia “reducionista e simplista” do trabalho docente. Tomou-se sua contribuição sobre esse profissional como suporte teórico para recusar a visão de professor difundida no relatório. Visto que, idealmente, o pedagogo deve ser o profissional da educação capacitado para “converter a ciência em matéria de ensino” (Libâneo, 2002, p. 35), é parte de suas atribuições atuar intelectualmente na apropriação e no aprofundamento das ciências que fornecem os conteúdos escolares, articulando teoria e prática, com o objetivo de que os estudantes acessem saberes fundamentais produzidos pela humanidade. Assim, não parece haver sentido em que o professor deixe de se dedicar aos aspectos supramencionados para

¹⁶ Informação obtida em <https://tratabrasil.org.br/dia-da-educacao-saneamento-estudantes/> Acesso: 07 mar. 2025

¹⁷ Informações disponíveis em <https://etes-sustentaveis.org/saneamento-gera-desenvolvimento/> Acesso: 07 mar. 2025

“estagiar” em empresas e conhecer seu funcionamento. Contudo, esta sugestão reafirma a instituição de uma concepção educacional voltada para o tema da empregabilidade. Aprender para conseguir uma ocupação legitima-se como o objetivo central da educação básica; aprender para desenvolver habilidades específicas que permitam aprender autonomamente aquilo que for necessário para obter um emprego, ao longo de toda a vida (Saviani, 2021).

Diante das proposições do Relatório, os quatro pilares da educação, habitualmente denominados “aprender a aprender”, surgiram como um aspecto relevante a ser explorado na presente seção. Sua sistematização e conceitualização lograram grande visibilidade e adentraram no pensamento educacional e na elaboração de currículos brasileiros (Duarte, 2006). Dentre os inúmeros aspectos significativos que compõem esta corrente, pareceu ser pertinente examinar sua centralidade no indivíduo, em virtude do conteúdo ideológico que reside neste posicionamento, alinhado à lógica neoliberal (economia) e pós-moderna (cultural e social).

A exposição de cada um dos pilares, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/com os outros e aprender a ser*, tem como eixo a figura do indivíduo e como tais aprendizagens podem ser benéficas para a condução de *sua* vida particular. Além disso essas aprendizagens seriam suficientes para desenvolver, em cada pessoa a “capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal” (Delors, 2003, p. 16). Uma das leituras possíveis é que, ao responsabilizar o indivíduo pela realização de um projeto pessoal torna-se natural responsabilizá-lo, também, pelo eventual fracasso de tal projeto o que, de acordo com a visão de mundo desta pesquisa, trata-se de uma premissa perversa que desconsidera fatores decisivos e externos ao arbítrio dos indivíduos na construção de tais capacidades (estrutura familiar, alimentação adequada, saúde etc.) ao mesmo passo que exime o conjunto da sociedade de atuar pelo bem de cada pessoa desse mesmo conjunto.

Outro desdobramento subjacente ao discurso da capacidade individual reflete na máxima responsabilização da escola (personificada na figura do professor) por potenciais infortúnios pessoais dos estudantes, ao considerar que, por meio desta educação escolar, se teria acesso às ferramentas necessárias para uma vida exitosa na sociedade mundial da imprevisibilidade e da competição. Ou seja, se alguém mostra inabilidade para inserir-se na dinâmica social é porque não desenvolveu as ferramentas apropriadas para essa competência e, se isso seria aprendido na escola, logo essa instituição apresentou falhas, desconsiderando-se, outra vez, as variáveis que concorrem para o sucesso escolar e social de uma pessoa.

Há ainda, outra implicação importante acerca da individualidade na proposta de Delors. Tonet (2020) considera que o ser social se constitui de dois momentos que se alternam e retroalimentam:

o momento da singularidade – o indivíduo – e o momento da universalidade – o gênero. Entre esses dois momentos sempre haverá uma determinação recíproca, isto é, indivíduo e gênero se constroem ao mesmo tempo. As produções dos indivíduos, quer singulares, quer grupais, se tornarão patrimônio comum e, ao mesmo tempo, os indivíduos se tornarão membros do gênero humano ao apropriar-se desse patrimônio comum (Tonet, 2020, p. 3).

Entende-se, portanto, que o processo de humanização e socialização é fortalecido pela sistematização que caracteriza a educação escolar, e o compartilhamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade revela-se um imperativo ético das instituições escolares, visto que permitem a cada sujeito tomar a parte que lhe cabe na herança que representa os saberes desenvolvidos ao longo da trajetória humana, ao passo que favorecem a produção de novos saberes pela incorporação das singularidades de cada indivíduo.

A individualidade privilegiada no conteúdo do relatório Delors é aquela que representa a singularidade, a particularidade da pessoa, dado que suas indicações se concentram nas necessidades e capacidades exclusivas do indivíduo em desarticulação com o conjunto da sociedade. Infere-se, ainda, que o patrimônio intelectual deve ser utilizado de maneira fragmentada, na justa medida da necessidade imediata de cada pessoa para a consecução de *seu* projeto pessoal que, observando-se atentamente, resume-se à empregabilidade. Uma concepção de educação que estimula o voltar-se para si com tamanha intensidade resulta, segundo Arce (2004, p. 164), em uma individualidade alienada, pois “o indivíduo não alcança a capacidade de um relacionamento consciente com os processos que permeiam sua vida”. A excessiva competição que decorre da exigência de obter de sucesso pelo próprio mérito aliada a tendência de se ocupar-se somente de si e suas próprias questões, transformam as “relações sociais [em] nada mais do que meios para satisfação de suas necessidades particulares” (*ibid.*, p. 165).

O outro deixa de ser visto e considerado como um dispositivo para o desenvolvimento do próprio sujeito, uma vez que cada um pode desenvolver a capacidade de aprender “ao longo de toda a vida”, autonomamente, tudo aquilo que necessita para a condução dos próprios projetos. Gradualmente, o gênero humano perde a importância enquanto força motriz e guardião de todas as conquistas da espécie, já que, agora, o indivíduo e *suas* necessidades particulares são o elemento central da sociedade. Tem-se perdido, pouco a pouco, a capacidade de trabalhar

coletiva e colaborativamente para um projeto comum de humanidade e isso pode ser asseverado por uma observação empírica mais atenta da realidade social.

Consideramos, enfim, que uma educação escolar assentada sobre tais pressupostos, impede a construção de uma sociedade livre, igualitária e emancipada para todos os sujeitos que nela estão inseridos sendo, seu oposto, o mundo do tempo presente que, sob o ponto de vista da classe trabalhadora, é negativo, pois baseado na exploração e na luta pela sobrevivência, com poucas possibilidades de perspectivas entusiasmadas para o futuro. Reitera-se a discordância com esse modelo de sociedade e advoga-se por uma concepção da educação escolar, especialmente a pública, que disponha dos mais elevados conhecimentos existentes para a instituição de outra forma social, na qual o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada indivíduo direciona-se para a produção de uma realidade digna para o conjunto do gênero humano.

3.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é considerada a maior lei educacional do país. Ela se situa imediatamente abaixo da Constituição e sua função é definir “as linhas mestras do ordenamento geral da educação” (Saviani, 1999, p. 2), estabelecendo os princípios e as diretrizes a serem observados em todas as esferas e dimensões da área educativa. Na história do Brasil, a primeira LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, na forma da Lei n. 4.024/61, no governo de João Goulart. Três anos após esse evento, deflagrou-se o golpe militar que depôs o então presidente e lançou o país num regime autoritário que se estenderia até o ano de 1985. Durante este período, a LDB de 1961 fora reformada em duas ocasiões: pela lei n. 5.540/68 que versava sobre o ensino superior, tornando-se conhecida como a “lei da reforma universitária” e pela lei n. 5.692/71, que atendeu a demandas do ensino primário e médio, alterando sua denominação para ensino de 1º e 2º graus; e pela reforma que iniciara-se mais de uma década depois, em 28 de novembro de 1988, com a apresentação do Projeto de Lei n. 1.258/88, pelo deputado federal Octávio Elísio (Lobo Neto, 2010). Oito anos após esse evento, nos últimos dias de 1996, seria promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

A fim de cumprir com o objetivo do presente capítulo, que consiste em demonstrar como a educação escolar se relaciona ao conjunto dos aspectos que compõem a sociedade na qual se desenvolve, buscar-se-á, mais do que elementos textuais explícitos ou implícitos no conteúdo da LDB, em si, analisar o contexto mais abrangente no qual ela foi gestada e, por fim,

materializada. Compreende-se que este contexto esteve constituído de dois aspectos concomitantes que divergiam nos princípios e nas finalidades, tendo um deles logrado êxito sobre o outro, a saber, (a) a superação da ditadura militar e as possibilidades de participação social na construção de políticas sociais representadas pela eleição direta dos representantes legislativos e executivos e; (b) a propagação da agenda neoliberal na reorganização dos Estados nacionais, consolidando-se como um “novo sistema de poder hegemônico” (Sallum Júnior, 1999, p. 30-31).

No que se refere à redemocratização da vida política brasileira e de suas respectivas instituições, em decorrência da supressão do regime autoritário, o fim da década de 1980 representou a possibilidade de reconstrução social em termos democráticos liberais, cuja atmosfera otimista e o chamamento para a Constituinte de 1987-1988 oportunizou que setores da sociedade civil se engajassem na proposição de pautas que deveriam ser refletidas no texto constitucional em desenvolvimento. No âmbito da educação, uma das reivindicações de trabalhadores e educadores era a “criação de uma lei que [organizasse] o Sistema Nacional de Educação e [estabelecesse] a sua unidade” (Carneiro e Cruz, 1995, p. 103), orientados pela recuperação da escola pública e da “educação como prioridade social e política número 1” (Saviani, 1999, p. 5).

Duas evidências apontam que o anteprojeto da LDB n. 1.258/88 apresentado pelo deputado Octávio Elísio, dois meses após a sanção da Constituição Cidadã, orientara-se por interesses públicos na dimensão educacional. De acordo com Brzezinski, esse projeto teve como ponto de partida:

Os princípios propostos durante a IV Conferência Brasileira de Educação - CBE de 1986, no intuito de subsidiar a Constituinte Nacional, com relação às políticas educacionais. Nessa ocasião, com a Carta de Goiânia e depois na V CBE em 1988, com a Declaração de Brasília, elegeram-se como eixo para a LDB a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional [...] (Brzezinski, 2001, p. 153)

A autora ainda afirma que o primeiro texto apresentado pelo deputado Octávio Elísio recebeu apoio do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP). Este apoio corrobora a inclinação social de seu conteúdo, em razão da natureza do próprio Fórum. Surgido nos anos 1980, este movimento se estabeleceu como um “marco na articulação das forças progressistas em prol da educação em âmbito nacional” (Martins e Almeida, 2016, p. 2) em oposição à concepção educacional tecnicista, adotada e consolidada pelos agentes da ditadura civil-militar que detiveram o controle do Estado brasileiro por mais de duas décadas (1964-1985). Se os

objetivos da pedagogia tecnicista se direcionavam pela “[...] demanda de preparação de mão de obra [...] associada à meta de elevação geral da produtividade” (Saviani, 2021, p. 367), o FNDEP, ao contrário, defendia a construção de políticas públicas educacionais voltadas para a formação humana dos sujeitos. Portanto, é possível inferir que, ao ser apoiado pela FNDEP, o projeto de lei n. 1.258/88 atendia, em alguma medida, reivindicações do movimento.

A segunda evidência sobre o caráter popular da primeira versão da LDB, apresentada em 1988, está presente na justificativa do próprio deputado Octávio Elísio, registrada no diário do Congresso Nacional, na qual o parlamentar, além de mencionar o filósofo alemão Karl Marx¹⁸, aludindo de que é do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, em sua defesa da escola como espaço privilegiado para a realização da educação, afirma que seu projeto fundamentara-se em um estudo elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizado em abril de 1988. Fundada em 1978, ainda no período ditatorial, a referida associação construiu e consolidou, ao longo dos anos, identidade autônoma e prática acadêmico-científica destacada, oportunizando o debate educacional entre pesquisadores e apoiando pesquisas em programas de pós-graduação, colocando-se em favor das lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil¹⁹. Esta informação apresentou-se como mais um elemento a ratificar a compreensão de que o primeiro projeto de LDB esteve mais vinculado a uma proposta de educação pública, gratuita e acessível, portanto mais associado ao interesse público que privado.

Tanto nas propostas da Conferência Brasileira de Educação (CBE), apoiadas pelo FNDEP, quanto pelas finalidades da ANPEd, condensadas no projeto de lei n. 1258/88, o tema da universalização do ensino fundamental já se mostrava uma prioridade a ser considerada pelas políticas educacionais, antecipando o compromisso que, dois anos após, seria assumido pelo Estado brasileiro na histórica Conferência de Jomtien, ocasião em que mais de cento e cinquenta países comprometeram-se, em parceria com a UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a cumprir as metas educacionais estabelecidas no encontro para a década seguinte, de acordo com as necessidades identificadas por esses organismos. Ainda que, em ambas as situações, a

¹⁸ Segundo o deputado Octávio Elísio: “parafrazeando Marx, se não é possível compreender a renda imobiliária sem o capital, mas é possível compreender o capital sem a renda imobiliária, dir-se-ia que, na sociedade moderna, não é possível compreender a educação sem a escola, mas é possível compreender a escola sem a educação”. Informação disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1988.pdf> Acesso: 07 abr. 2025

¹⁹ Informações obtidas em <https://anped.org.br/sobre-a-anped/#:~:text=Dentre%20seus%20objetivos%20destacam%2Dse,a%20ela%20relacionados%3B%20promover%20a> Acesso: 07 abr. 2025

questão do acesso e da permanência para todo o público em idade escolar fosse central, os objetivos distintos representavam as tensões entre público e privado. Se para CBE, ANEPd e FNDEP a universalização da educação básica era compreendida como uma forma de garantir o pleno desenvolvimento humano dos brasileiros, para os organismos internacionais, era o meio pelo qual poderiam ser atendidos determinados interesses econômicos que implicavam formação de mão de obra adequada para um mercado em franca transformação.

A adesão do Brasil às diretrizes internacionais de reorganização educacional e os primeiros movimentos políticos nesse sentido processaram-se ao longo dos oito anos (1988-1996) em que o projeto de lei esteve em tramitação nas casas legislativas e tal circunstância não pode ser desconsiderada ao se investigar a redação final da LDB. Embora algumas conquistas tenham sido registradas, tais como a aplicação de porcentagens mínimas dos orçamentos da União (18%) e dos estados e municípios (25%) a serem destinados à educação, em observância às determinações da Constituição Federal de 1988 (Saviani, 2016), além da previsão de criação do Plano Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, admite-se que, em algum nível, este documento tenha sido influenciado pelas determinações internacionais em virtude das alterações que aconteceram em seu conteúdo nesse período.

Trabalhos que abordaram a historicidade e o percurso desta lei no âmbito legislativo, como os de Brzezinski (2001), Kuenzer e Gonçalves (1995) e Saviani (1999), analisaram as mudanças que ocorreram no texto da LDB até sua promulgação em 20 de dezembro de 1996, tendo sido registradas incorporações, supressões e complementos que revelam a concretude dos embates que se travam quando se trata de estabelecer as concepções e os rumos da educação e a dinâmica de acomodação de interesses de grupos divergentes no texto político (Mainardes, 2006). Um dos temas que sofrera alterações consideráveis durante as análises e discussões do projeto nas casas legislativas e que fora objeto de crítica por parte dos autores acima citados, refere-se à destinação de recursos públicos para instituições privadas de ensino, visto que, ao final do processo, houve ganho para aqueles que representavam o interesse dos grupos ligados aos estabelecimentos educacionais de caráter particular.

Os estabelecimentos particulares de ensino, no texto da LDB, são divididos em quatro categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, sendo cada uma delas definidas nos incisos I, II, III e IV do artigo 20 da LDB 9.394/96:

- I. particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

- II. comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III. confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV. filantrópicas, na forma da lei.

Ao se debruçar sobre a contraposição entre o público e o privado na LDB, Vieira afirma a ocorrência de respaldo constitucional para a concessão de recursos públicos para as escolas privadas de caráter comunitário, confessional e filantrópico, entretanto, “[...] parecem por demais ambíguas e maleáveis as definições de comunitário e confessional, escapando o filantrópico a qualquer controle mais rígido” (Vieira, 2001, p. 77), conduzindo à conclusão de que, a partir do texto legal, tal como construído e aprovado, quase qualquer instituição atenderia aos requisitos para receber os recursos públicos. Nas primeiras versões do projeto, não havia normatização acerca do tema, portanto, que a educação privada tenha sido contemplada desta forma na etapa final de produção do texto, atesta que o interesse privado, em alguma medida, teve condições de influenciar, suficientemente, os atores políticos responsáveis para que, ao fim, suas demandas estivessem registradas na legislação, corroborando Apple (2008), quando este afirma que o primeiro passo para compreender a educação criticamente é assumi-la como atividade humana e, por isso, intencional e ausente de neutralidade e imparcialidade. Institucionalmente, ela é resultado do êxito daqueles que têm mais condições de influenciar os agentes responsáveis pela elaboração da política (Mainardes, 2006).

Esta premissa explica as progressivas descaracterizações causadas no projeto inicial durante os oito anos em que esteve sob o manejo dos legisladores que, cumpre destacar, não foram consensuais e harmônicas entre deputados e senadores. Vieira (2001, p. 75) afirma que os projetos da Câmara

[...] representavam, de certa forma, interesses mais ligados às bandeiras de movimentos e entidades organizadas da sociedade civil ligados à defesa do setor público. O projeto do Senado, por sua vez, traduzia interesses mais ligados à burocracia estatal, sobretudo em sua última versão, que contou com forte apoio do Executivo.

A última versão do projeto apresentado no Senado Federal (e aprovada) ficou conhecida como Substitutivo Darcy Ribeiro, em referência ao autor do texto. Segundo Kuenzer e Gonçalves (1995), o conteúdo deste substitutivo mostrou-se passível de críticas por, além de especificar, de maneira bastante ampla e flexível, quais tipos de instituições privadas estariam

aptas a se beneficiarem de recursos públicos, diminuir, gradualmente, o alcance da obrigatoriedade estatal em níveis mais avançados, como o médio, por exemplo, incrementando condicionalidades para sua oferta, opondo-se à proposição inicial dos movimentos organizados da sociedade civil quanto a uma educação básica pública, democrática e de crescente qualidade social, prolongada em anos e ao alcance de todos (Brzezinski, 2001).

Ainda de acordo com a análise de Kuenzer e Gonçalves (1995) sobre o Substitutivo Darcy Ribeiro, outro ponto sensível é o da formação dos professores. Na proposta do senador que, posteriormente veio a ser aprovada integralmente, subjaz uma concepção que reforça o papel do professor como aquele a quem é suficiente “saber-fazer” em detrimento de uma formação e profissionalidade voltada para a intelectualidade. As autoras embasam seus argumentos na possibilidade, expressa na LDB, de que a formação docente para a atuação na educação básica se realizasse tanto em universidades quanto em institutos superiores demonstrando uma separação entre egressos intelectuais e egressos trabalhadores:

Ora, ao considerar que o ensino superior destina-se a formar cientistas e pesquisadores (de alto nível, e portanto ainda mais elitista) depreende-se que a formação do profissional de educação dispensa o rigor da formação científica e a apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Por isto, esta formação não precisa estar na Universidade; e mais, ao prever seu financiamento pelas Universidades Federadas, descompromete as IFES com a formação de pedagogos e licenciados nas diversas áreas de currículo (p. 113).

Identifica-se, ainda, preocupação com a concepção de professor que se pretendia registrar na LDB, por meio do Substitutivo Darcy Ribeiro. No inciso II, do artigo 63, fica determinado que os institutos superiores deveriam manter “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (Brasil, 1996). Dado que o Brasil não se ocupara da educação básica nos três séculos precedentes, entende-se que a situação do magistério era de grave escassez, tanto em número de recursos humanos quanto em nível de formação, e exigiria medidas emergenciais, conforme sinalizado pelo próprio deputado Octávio Elísio. Entretanto, não se pode discordar de Kuenzer e Gonçalves (1995) quanto ao real sentido dessa decisão que, nas palavras das autoras, tal viria a desqualificar “o trabalho docente e a formação do profissional da educação, reduzindo-o a um profissional de 2ª categoria que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa” (p. 114), propondo um paralelo provocativo sobre o qual não se pode deixar de refletir: “[...] em contrapartida, os professores não podem, mediante uma formação adicional, ser advogados, administradores, médicos ou engenheiros” (p. 113). De fato, assinalar que um complemento pedagógico seja suficiente para o exercício satisfatório da docência representa o rebaixamento

da ciência pedagógica e todas as especificidades que ela engloba a um modo de fazer secundário que, em curtos espaços de tempo, pode ser apropriado por qualquer pessoa que já possua alguma formação em nível superior.

Em razão da natureza e dos propósitos aos quais serviram a desfiguração da proposta inicial de nossa lei geral da educação, deve-se compreendê-la não apenas como a expressão das disputas locais entre grupos com visões de mundo diferentes e dos acordos possíveis entre eles, mas como um reflexo da presença neoliberal na definição e conformação das finalidades educacionais ao atendimento das demandas econômica, política e social do modelo que se apresentava com pretensões hegemônicas, visando garantir sua expansão e manutenção. Assim como em diversos países de terceiro mundo, no caso brasileiro essa presença se deu pela adoção, por parte do Estado, de proposições e diretrizes “emanadas por organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Ponce e Rosa, 2014, p. 46-47) na elaboração de políticas educacionais e curriculares. Tem-se, portanto, o Estado, por intermédio de suas instituições e seus agentes, atuando para favorecer o interesse privado mediante as prerrogativas do poder público (Vieira, 2001).

Embora se reconheça que alguma educação é preferível a nenhuma e se louve a força-tarefa brasileira estruturada para garantir a universalização do ensino fundamental bem como os resultados produzidos em tão curto espaço de tempo, especialmente quando se consideram os 400 anos anteriores em que a educação básica não figurava as preocupações da elite e dos governos, (Cunha, 1993), não é possível furtar-se, em razão da abordagem metodológica norteadora da presente análise, de buscar as motivações, as finalidades e os objetivos que conduziram a esta revolução na educação escolar de crianças e adolescentes brasileiros e, ao acessá-los, posicionar-se contrariamente a eles, dados seus impactos na vida desses sujeitos.

Na dinâmica de uma sociedade capitalista, que é aquela na qual estamos inseridos, o Estado é a forma política que garante a sobrevivência do sistema, não por escolha, mas porque é, ele próprio, resultado da estruturação social deste modelo econômico (Mascaro, 2013). Com isso, considera-se o Estado como sendo uma expressão do capitalismo e torna-se possível compreender, com mais clareza, a naturalidade com que as mudanças demandadas por esse sistema têm sido assimiladas pelas instituições estatais. Foi assim que o Estado se comportou após a crise do capitalismo na segunda metade do século XX, que, ao longo dos anos 1970 e 1980, levou a uma reconfiguração das estratégias de dominação econômica, política e cultural. Com a falência do modelo keynesiano, que deu origem ao Estado de bem-estar social nas décadas anteriores, o neoliberalismo emergiu como uma resposta à crise econômica global,

especialmente após a recessão dos anos 1970. Esse novo modelo, inicialmente promovido por líderes como Ronald Reagan nos Estados Unidos e Margaret Thatcher no Reino Unido, propunha a redução do papel do Estado na economia, a privatização de serviços públicos e a desregulação dos mercados. Ao longo dos anos 1980 e 1990, o neoliberalismo foi se espalhando para outros países, com impactos profundos, particularmente nos países capitalistas dependentes. O que se viu foi uma reestruturação econômica que visava garantir a continuidade da dominação e da expansão do capitalismo, mas sem resistência significativa da sociedade civil. Contudo, as mudanças provocadas por esse processo não afetaram de maneira uniforme todas as nações, reproduzindo as características exploratórias do capitalismo, que, no caso dos Estados-nação periféricos, geraram desigualdades ainda mais acentuadas e amplificaram a relação de dependência com os centros de poder global (Corsi, 2022).

As diretrizes estabelecidas para os países observaram, não somente a hierarquia que os classifica e divide entre “primeiro e terceiro mundo”, “desenvolvidos, subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou emergentes”, mas, também, o papel desempenhado, historicamente, por cada país na divisão internacional do trabalho (DIT). Se, na Europa, as reformulações curriculares perpetradas na década de 1990 tinham como objetivo transformá-la na “sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo” (Chizzotti e Casali, 2012, p. 16), afirmando a necessidade de “reforçar a dimensão europeia na educação” (*ibid.*, p. 18), bem como garantir aos seus cidadãos acesso a “um vasto leque de serviços” (*ibid.*, p. 17), em países como o Brasil, as metas circunscreveram-se a formar subjetividades permeáveis e adaptáveis a um mundo em constante mudança sendo, o objetivo-fim do processo educativo, a inserção no mercado de trabalho pela via da aquisição de diferentes competências ao longo da vida que garantiriam a empregabilidade.

A situação político-institucional brasileira que permitira tão fácil adesão à agenda econômica da época vinha delineando-se desde a redemocratização, sendo “a abertura comercial e [as] privatizações” (Sallum Júnior, 1999, p. 29) ocorridas no breve governo de Fernando Collor (1990-1992), o início da passagem do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo. No início da década de 1950, durante o governo Getúlio Vargas, o Brasil aderira a uma concepção de estado forte, gestor e catalisador das políticas econômicas, orientado por uma agenda de interesses domésticos que intencionavam o desenvolvimento da indústria nacional (Santos, 2019) como elemento de desenvolvimento da nação. A estratégia de “substituição de importações, valorização da economia interna, industrialização, distribuição de renda, controle e proteção das riquezas naturais” (Santos, 2019, p. 16) como condições apropriadas para a promoção de um capitalismo modernizante seguiram, mesmo durante os

governos militares autoritários das décadas seguintes. As ações de liberalização econômica, privatizações e redução de barreiras comerciais executadas por Collor, mesmo em apenas dois anos de governo, representaram o início do afastamento do modelo desenvolvimentista, ainda presente no cenário da ditadura civil-militar, e a integração do Brasil às políticas neoliberais globais. Este cenário corrobora a interpretação de Gentili quanto ao fato de que “os governos civis pós-autoritários têm sido – quase sem exceção – a continuidade mais dramática dos regimes ditatoriais que os precederam” (2001, p. 117).

O governo de Itamar Franco, em substituição ao governo Collor, após seu *impeachment*, deu continuidade à inserção brasileira no novo bloco hegemônico, assim como o governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso, acabou por consolidar a operação implementando as medidas prescritas pela cartilha econômica para o caso brasileiro:

[...] o Estado não cumpriria funções empresariais, que seriam transferidas para a iniciativa privada; suas finanças deveriam ser equilibradas e os estímulos diretos dados às empresas privadas seriam parcimoniosos; não poderia mais sustentar privilégios para categorias de funcionários; em lugar das funções empresariais, deveria desenvolver mais intensamente políticas sociais; e o país teria que ampliar sua integração com o exterior, mas com prioridade para o aprofundamento e expansão do Mercosul (Sallum Júnior, 1999, p. 31)

Saliente-se que, em razão da concordância dos grupos dominantes com as novas perspectivas econômicas em marcha, a eleição em primeiro turno de FHC teve apoio dos meios de comunicação de massa por meio da veiculação de uma propaganda pessoal bastante positiva que o apresentava como “intelectual brilhante, com prestígio internacional; político afeito ao diálogo, reformista moderado, moralmente inatacável” e que, ademais, conduzira “com muita habilidade, em meio à turbulência econômica e política do governo Itamar Franco, um programa muito bem-sucedido de estabilização” (Sallum Júnior, 1999, p. 42). O cenário político favorável para a realização dos propósitos neoliberais se deu, além do pleito de FHC, com a eleição de maioria no Congresso Nacional e com um número adequado de governadores aliados que permitiram a condução da referida política.

O passo-a-passo neoliberal imposto aos países que aderem à sua agenda, não se restringe às dimensões econômicas das sociedades, ainda que seu objetivo-fim seja a viabilização de formas de acumulação permanente para os grupos beneficiários desse modelo, como o é desde o surgimento do capitalismo. É neste ponto que a educação emerge como um dos mecanismos que permite, mesmo em meio a tanta desigualdade, injustiça, desproporcionalidade, arbitrariedade e miséria, a difusão de um pensamento hegemônico que naturaliza e normaliza – juridicamente, inclusive – tais condições de vida, em que parece ser

impensável e, sempre desencorajada, a transformação da realidade. Compreende-se que os movimentos de reorganização curricular mencionados até o momento, como a Conferência de Jomtien e sua Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Plano Decenal (1993-2003) e o Relatório Delors, nada mais fizeram que disputar a educação das massas para, por meio do Estado, moldá-la aos propósitos dos grupos dominantes, tornando-a uma arma ideológica sem, contudo, anunciar explicitamente seus propósitos. O efeito da ausência de tais intencionalidades tem consistido em que as pessoas, desde muito jovens, são subjetivadas para encarar a concretude capitalista como um fenômeno imutável, inescapável, dotado de vontade própria e acima de qualquer controle humano, restando-lhes apenas buscar, pelo próprio esforço, melhores formas de transitar por essa realidade. São ensinadas, também, a respeitar as instituições e as normas que elas salvagam. Ora, se as instituições de uma sociedade capitalista representam os interesses dos capitalistas e esses interesses ferem, sem qualquer clemência, a dignidade humana da maioria das pessoas, por que elas deveriam concordar que a máquina pública e seus respectivos recursos (ou seja, os recursos de todos nós) sejam utilizados para convencer os desprivilegiados a aceitarem essa realidade? Discorda-se frontalmente. Assim como Apple, Au e Gandin alertaram, devemos romper “com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social” (2010, p. 14).

Portanto, assume-se que a LDB, elaborada e aprovada no contexto acima descrito, não tenha intencionado converter-se num instrumento político direcionado para romper com a lógica hegemônica e dissolver suas características, o que seria notável em virtude dos efeitos nocivos que tais características geram na vida da maioria dos brasileiros. A realidade, todavia, comprovada pelas décadas posteriores à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, demonstra que, ainda que a universalização da educação básica tenha se concretizado – e isso deve ser positivamente reconhecido e apropriado com vistas a reconstruir “sua forma e seu conteúdo de modo que [sirva] a necessidades genuinamente progressistas e sociais” (Apple, Au e Gandin, 2010, p. 15) – a qualidade de vida das pessoas permanece em níveis insatisfatórios e, nos últimos anos, tem piorado consideravelmente. A universalização não significou a emancipação dos sujeitos, visto que o acesso e a permanência nos níveis educacionais obrigatórios não têm assegurado o desenvolvimento de processos formativos capazes de conduzir os estudantes à tomada de consciência crítica que poderia levar ao declínio desta hegemonia, retirando-lhe a legitimidade que a sustenta (Dussel, 2007). É à vista da análise crítica da educação e dos desdobramentos atuais, que se admite, como finalidade da LDB, a continuidade ao atendimento aos dos grupos economicamente dominantes.

3.6 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997)

No ano de 1997 foram aprovados e publicados, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as primeiras quatro séries do ensino fundamental. Este documento, dentro do escopo mais amplo das reformas educacionais empreendidas desde o início dos anos 1990, teve como objetivo “elaborar parâmetros claros no campo curricular” (Brasil, 1997, p. 14), respondendo, ao mesmo tempo, à determinação contida no artigo 210, da Constituição Federal de 1988, o qual estabeleceu a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), bem como ao que vinha sendo acordado anteriormente, desde a Conferência de Jomtien, no que se referia aos esforços para garantir a “[...] satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (Brasil, 1997, p. 14).

Todo o processo de elaboração dos PCN demonstra que o caminho trilhado pela educação brasileira no decorrer da década de 1990 foi marcado por medidas e ações estatais articuladas e sintonizadas que, inseridas em um ambiente político, econômico e social profundamente favorável, alcançaram efetivar sua remodelação e implementar, em todo o território nacional, as concepções educacionais, pedagógicas e curriculares de orientação neoliberal e pós-moderna preconizadas em documentos normativos e prescritivos (Arce, 2005). Assim é que, em 1994, antes mesmo da promulgação da LDB, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC convocou um grupo de “[...] estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a ideia de instituir um currículo nacional no Brasil” (Moreira, 1996, p. 10).

No decorrer do ano seguinte, a pedido da SEF, a Fundação Carlos Chagas analisou propostas curriculares dos estados da federação e de alguns municípios como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, a fim de traçar um panorama da educação pública no aspecto curricular. Em posse de tais informações, somadas aos “[...] subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental” (Brasil, 1997, p. 15), foi constituída uma equipe para a elaboração dos PCN, composta de professores da educação básica ligados a uma escola da cidade de São Paulo e amparados pela consultoria do autor espanhol Cesar Coll, “catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma educativa da Espanha” (Moreira, 1996, p. 10).

O resultado desse trabalho foi examinado por “[...] docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores” (Brasil, 1997, p. 15), cujos pareceres serviram de referência para a reelaboração do documento. Ainda após essa ação, “[...] inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação” (*ibid.*) ocasionaram outras apreciações, discussões e negociações, que resultaram em novas contribuições para uma outra reelaboração do documento, sendo sua versão final apresentada em 1997.

Os PCN, de acordo com texto do próprio documento:

constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1997, p. 28).

Sua natureza e suas finalidades, expressas no excerto acima, correspondiam ao artigo 26, da LDB 9394/96, o qual determinara:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Os PCN podem, assim, serem considerados a ferramenta que levou às escolas, de maneira condensada e sistematizada, as orientações antecedentes que visavam reposicionar a educação básica em âmbito global, regional e local acerca da educação a ser desenvolvida nas salas de aula. Toda a construção argumentativa que precedeu a apresentação dos objetivos, dos conteúdos, da avaliação e das orientações didáticas, objetivou anunciar, como uma necessidade, a garantia de uma unidade curricular, a fim de que todos os brasileiros, em qualquer localidade, acessassem um determinado conjunto de conhecimentos e saberes, e construíssem habilidades similares.

Embora tenham sido apresentados como referências “abertas e flexíveis” para auxiliar os professores a executarem seu trabalho de “[...] fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (Brasil, 1997, n.p.), as prescrições substancialmente pormenorizadas (Moreira, 1996), inclusive com exemplos de como organizar e desenvolver atividades com os estudantes, contradiziam tais pretensões e terminaram por se

estabelecer mais como um currículo, de fato, do que como parâmetros, em virtude, também, das frágeis e incipientes condições estruturais de muitos sistemas de ensino do território brasileiro.

É válido destacar que, já na primeira versão do texto, elaborado sob a consultoria de Cesar Coll, houve manifestações contrárias a determinadas escolhas conceituais, teóricas e estratégicas. Alguns apontamentos críticos a esse respeito foram reunidos no periódico gaúcho *Revista Educação & Realidade*. Em edição publicada no primeiro semestre de 1996, a revista apresentou um dossiê composto de pareceres voltados exclusivamente à análise do referido texto, além de um editorial abertamente crítico aos PCN e mais oito artigos sobre a temática curricular. Perspectivas problematizadoras registradas naquela publicação compuseram um arcabouço argumentativo que oportunizaram vislumbrar, nos PCN, a continuidade do processo de remodelação da educação básica na perspectiva neoliberal, especificamente no Brasil, mas em andamento em outros países do mundo (Giroux, 1996).

Em relação aos PCN, notadamente, os textos do referido periódico buscaram questionar os motivos latentes à implementação de um currículo nacional e, a partir desse desvelamento, desconstruir o conjunto de justificativas que davam suporte ao texto político (Mainardes, 2006). Do lado oficial, discursos e documentos vinham relacionando, diretamente, a educação formal como solução às desigualdades e dificuldades econômicas nas quais se encontrava o Brasil. Logo, a melhoria da qualidade educacional garantiria a superação desses problemas e, a fim de que esse movimento fosse generalizado, o país necessitava de diretrizes claras a respeito dos conhecimentos que todo os estudantes deveriam se apropriar. Além disso, é preciso ressaltar o constante alerta, nos documentos antecedentes, quanto aos desafios que a sociedade mundial estava por enfrentar, descritos como irrefreáveis, incontornáveis e incontroláveis, que demandariam um novo tipo de cidadão, de profissional, de ser humano, capaz de viver nesse mundo adaptando-se às suas variações. Neste cenário, a educação escolar tornou-se a chave para o sucesso da modernização neoliberal.

A literatura crítica acerca de tal conjuntura permitiu fazer leituras que diferem significativamente dos pretextos aludidos no texto introdutório dos PCN. A correlação frequente entre oferta/qualidade educacional e desenvolvimento econômico sem, contudo, tornar evidentes as causas da desigualdade, somente serviu para “[...] desviar a atenção precisamente dos fatores que estão no início da cadeia causal que leva aos baixos desempenhos” (UFRGS, 1996, p. 231). Confinar os desafios educacionais ao espaço da escola, e muito particularmente, à sala de aula, sem a promoção de um debate honesto acerca das condicionalidades que incidem sobre desempenhos discentes desfavoráveis, ratificam a ideia

de que a mera uniformização de um programa educacional seria suficiente para resolver os problemas.

Dentre as possibilidades de ângulos sob os quais os PCN poderiam ser examinados, o “viés psicologizante” (UFRGS, 1996, p. 237) da proposta curricular e a “hegemonia do construtivismo” (Moreira, 1996, p. 17) despontaram como conceitos fundamentais a serem analisados, em razão de terem se convertido na base teórico-pedagógica dos sistemas educacionais desde então. Em razão de situarem-se, epistemologicamente, na mesma corrente teórica e, portanto, se retroalimentarem, as duas abordagens foram discutidas conjuntamente.

Para implementar uma educação básica capaz de garantir “[...] as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (Brasil, 1997, p. 27), o Estado brasileiro adotou, como referencial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a concepção construtivista de educação (Duarte, 2005, 2006; Moreira, 1996, 1997). Um dos indícios mais explícitos que corroboram essa afirmação refere-se ao fato de Coll, teórico construtivista espanhol, “ter sido transformado no principal consultor do trabalho realizado” (Educação e Realidade, 1996, p. 5) em virtude de sua atuação na reforma do sistema educacional da Espanha, ocorrida no início dos anos 1990, “[...] deixando-se, à margem, toda a fecunda reflexão que pesquisadoras e pesquisadores brasileiros vêm desenvolvendo nessa área, já há alguns anos, no País” (*ibid.*). Aparentemente, optou-se por tomar emprestada a experiência de Coll e transportar a remodelação curricular sucedida naquele país para a realidade brasileira sem, contudo, atentar-se para as condições particulares e específicas do destino de tal reforma, situação caracterizada, por Power, como “empréstimo de políticas” (2024, p. 363).

O contexto mais amplo dessa opção e o intercâmbio entre a experiência espanhola e brasileira indicam a definição do construtivismo como teoria educacional a fundamentar os currículos e as práticas pedagógicas de sistemas de ensino, não apenas no Brasil, mas em escala mundial (Rossler, 2005). Sua origem está na epistemologia genética do psicólogo suíço Jean Piaget, segundo a qual “[...] a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente” (Duarte, 2010, p. 40), isto é, de dentro para fora; da relação particular de cada indivíduo com o meio externo.

Antes de verificar de que maneira os PCN, a partir do construtivismo, compreendem e assumem a educação escolar, quais conhecimentos são considerados válidos num currículo orientado por esta concepção e qual deve ser o perfil do professor construtivista, parece relevante destacar a preponderância das “pedagogias psicológicas” (Varela *apud* Miranda, 2005, p. 24) nesse período de profundas transformações educacionais. Ilustrativo desta

influência é o fato de que, tanto o “pai” do construtivismo, Jean Piaget, quanto o consultor dos parâmetros brasileiros, Cesar Coll, embora tenham atuado como professores, fossem psicólogos de formação. O que a predileção por uma concepção educacional de viés psicologizante poderia revelar sobre as finalidades da educação que se pretendia realizar? Mais ainda, dentre as ramificações dessa ciência, por que a escolha pela psicologia genética? A quais projetos de indivíduo e sociedade ela corresponde? Quais vantagens essa psicologia teria sobre outras, como a psicologia histórico-cultural, de Vigotski, por exemplo? A esse respeito, os PCN, em determinados momentos, lançaram de mão de uma pluralidade teórica insustentável do ponto de vista epistemológico, como se verá adiante.

De acordo com Penna (1977), a psicologia genética de Jean Piaget compreende que o processo de aprendizagem se dá pela formação das experiências do indivíduo com o mundo exterior. Para Piaget, a “aquisição e processamento da experiência, envolvendo assim a ação, a percepção, a memória, a linguagem e a inteligência em suas formas operacionais” (p. 23) permitiriam ao sujeito extrair informações do ambiente, e as ações – não os sentidos – empenhadas na construção destas experiências seriam a fonte ou origem do conhecimento. O processo de aprender é, portanto, pessoal e singular, construído mediante a assimilação e a acomodação dos objetos e dos eventos externos, por meio das ações dos sujeitos, de sua autorregulação e da maturação dos estágios do desenvolvimento, por isso é ressaltada “a importância das condições endógenas” (p. 24) e rejeitada a ideia de que o conhecimento válido poderia ser transmitido. Neste sentido, “opõe-se, Piaget [...] à importância excessiva atribuída ao ambiente na formação da experiência” (p. 24). De acordo com o psicólogo suíço:

Existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda a educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito (Piaget, 1998 *apud* Duarte, 2010, p. 166).

Tais pressupostos epistemológicos aplicam-se na educação escolar por meio do construtivismo. Especificamente acerca desse fenômeno, Arce afirma:

Para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos para que haja a aprendizagem (2005, p. 50).

Análises críticas deste ideário pedagógico (Arce, 2004, 2005; Duarte, 2006, 2012, 2021; Martins, 2001, 2010; Mesquita, 2010; Rossler, 2005) o inscrevem como uma concepção coerente para se proceder à concretização das pretensões neoliberalizantes no campo educacional. Miranda (2005) afirma que “o construtivismo pedagógico seria uma dimensão constitutiva e, portanto, um aspecto não-casual, não-acessório e não-secundário, das reformas educacionais que se processam, na atualidade, em vários países do mundo” (p. 23) por encerrar aspectos que reforçam “elementos fortemente ideológicos e sedutores difundidos no cotidiano alienado de nossa sociedade capitalista contemporânea” (Rossler, 2005, p. 16).

A concepção construtivista, ao enfatizar os aspectos subjetivos e individualizantes no processo de aprendizagem, corrobora o individualismo exacerbado característico do capitalismo em sua forma neoliberal. Entretanto, a retórica utilizada por este ideário, a fim de apresentá-lo como cientificamente legítimo e qualitativamente superior (Rossler, 2005), opta por tratar do individualismo por aquilo que, de fato, na sociedade capitalista, nos é muito caro: a potência do sujeito e sua capacidade autônoma de agir; sua singularidade, sua competência de aprender, se reinventar constantemente e, assim, construir ferramentas para transformar-se a si mesmo e ao seu entorno. O que não é explicitamente manifestado por essa concepção é a face do individualismo útil ao capital e à sua constante reprodução, a saber, a responsabilização individual pelos êxitos e fracassos de cada sujeito, a assunção de que o esforço pessoal é o meio mais eficaz de se obter sucesso, a intensificação do egoísmo e o desprezo pelo comunitarismo, que levam à insensibilidade e induzem “[...] à passividade, à busca de segurança nos lares, à indiferença às questões políticas [...]” (Arce, 2005, p. 47).

Ao adotar esta perspectiva num projeto nacional de educação, são promovidas mudanças substanciais na escola, tanto em sua organização quanto em suas atribuições e finalidades. A assunção de que o conhecimento desejável é aquele construído pelo indivíduo a partir de seu interesse e sua ação concreta sobre os objetos e eventos externos, entra em conflito com a concepção de uma escola que transmite conhecimentos já construídos por outras pessoas e consagrados na história humana, sendo tal função propalada como mera “sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação” (Brasil, 1997, p. 31). Entende-se que, ao advogar por conteúdos escolares que atuem, “[...] não como fins em si mesmos” (idem, p. 33), mas como meios para o desenvolvimento de capacidades, sob a lógica do lema “aprender a aprender”, a abordagem construtivista seja simpática à comunidade escolar, pois, em sua aparência, valoriza os interesses e a autonomia dos estudantes, no entanto, esta individualização, efetivamente, concorre para o enfraquecimento

do compromisso com a coletividade e ocasiona a desqualificação de conhecimentos ancestrais que, numa interpretação materialista histórico-dialética, são fundamentais para se objetivar a humanidade, culturalmente construída ao longo da história (Duarte, 2021).

Conhecimentos válidos, para a corrente educacional construtivista, são aqueles que podem ser relacionados à realidade imediata de cada estudante e sejam úteis na formação “de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (Brasil, 1997, p. 27) com vistas à sua conservação. A organização escolar precisaria garantir espaços de experimentação e construção de significados recusando “uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é ‘acabado’ [admitindo] a complexidade e a provisoriedade do conhecimento” (Brasil, 1997, p. 33), abrindo-se para sua relativização e fragmentação, rejeitando sua objetividade e universalidade, e negociando seus significados de acordo com a interpretação de cada sujeito.

Um desdobramento importante desta concepção reside em considerar a escola como apenas *mais* um lugar em que a aprendizagem pode acontecer. Sua função singular é equiparada e compartilhada com outros espaços e instituições, tal como registrou-se no texto dos PCN, na seção em que aborda o papel da escola:

A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho (Brasil, 1997, p. 39).

Num efeito cascata, o papel do professor também é revisto e reposicionado. Se, anteriormente, esperava-se dele a organização dos conteúdos, o ensino e a correção das tarefas, agora tais comportamentos são relacionados a condutas autoritárias, impositivas, inibidoras da criatividade. O professor como mestre, instrutor, preceptor dá lugar ao facilitador, mediador. Esse modelo pedagógico passa a ser rejeitado e pejorativamente denominado como “tradicional” e conservador, promovendo-se a depreciação de termos como transmissão, ensino, disciplina, entre outros (Duarte, 2021). Torna-se imperativo formar outro perfil profissional docente, que esteja em consonância com os postulados da nova concepção, deste modo sua “formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa” (Brasil, 1997, p. 25), depurando-se, desta afirmação, o caráter psicologizante que daria o tom, também, das políticas de formação docente predominantes nas décadas seguintes, nas quais o professor é convidado a olhar, sempre, para

dentro de si, estando, cada vez mais, incapacitado de situar e analisar o próprio trabalho na dinâmica social mais ampla no qual ele se desenvolve e que, de certa maneira, oferece elementos que determinam sua prática (Martins, 2010).

A organização escolar, a seleção de conteúdos e conhecimentos e o trabalho do professor, da maneira que foram registrados nos PCN, expõem a adesão do Estado brasileiro aos processos que visavam reestruturar a sociedade com o objetivo de acomodar as necessidades do neoliberalismo, em suas atualizações na produção e relações, especialmente quando reforçam a associação direta entre educação escolar e mundo do trabalho numa perspectiva adaptativa. No tão propalado – e pouco discutido – conceito de “mundo contemporâneo”, presente em todos os documentos anteriores aos parâmetros como um fenômeno incontornável, a escola se encontra diante de:

[...] um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (Brasil, 1997, p. 28).

A dinâmica de elaboração de um texto político, com frequência, resulta em produções que encerram contradições, visto que se propõem a registrar diferentes posicionamentos (Mainardes, 2006). Assim é que se encontram, nos PCN, frases dispersas que representam ou oposto do que inicialmente fora assumido, como por exemplo quando, ao instruir sobre a organização do tempo, o documento afirma que é papel do professor definir “[...] claramente as atividades, estabelecer a organização em grupos, disponibilizar recursos materiais adequados e definir o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões” (Brasil, 1997, p. 66), embora a premissa construtivista indique uma condução distinta.

Outro ponto de divergência que, neste caso, é epistemológica, trata-se da adoção do conceito – não referenciado – de Vigotski das zonas de desenvolvimento real e proximal. Na psicologia histórico-cultural do pensador marxista soviético, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de processos de interação social com pares experientes, inseridos num contexto histórico e cultural. O desenvolvimento, portanto, se dá de fora para dentro, no contato mediado com a cultura humana (Luria, 2001). Os aspectos biológicos, ainda que fundamentais para a

aquisição de ferramentas como a leitura e a escrita, por exemplo, são secundarizados, visto que, na perspectiva vigotskiana, somente o contato com indivíduos imersos na cultura oportuniza a aquisição dessa mesma cultura pelos indivíduos mais novos.

Entende-se que as evidências apresentadas nos parágrafos anteriores, a partir de uma leitura crítica, ainda que mereçam ser aprofundadas, confirmam a conexão dos PCN com os preceitos educacionais de caráter neoliberal e sua adesão a esse projeto, no sentido de dispor da educação básica para a formação de indivíduos aptos a atualizarem e reproduzirem os modos de produção e relação capitalistas.

3.7 Base Nacional Comum Curricular – 2017

Os documentos analisados até o presente momento, produzidos e publicados entre os anos 1990 e 1997, asseveram a relevância das últimas décadas do século XX para o campo educacional brasileiro. O salto de vinte anos que se vislumbra, desde o estabelecimento dos PCN, em 1997, até a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, neste ponto da pesquisa, não ignora e nem desconsidera a sequência de ações que continuaram a ser promovidas pelo Estado brasileiro, neste intervalo de tempo, no sentido de elaborar e implementar diretrizes para a educação básica. Entretanto, a fim de atender ao objetivo deste capítulo no que se refere à análise crítica de documentos-chave que pavimentaram a elaboração do Currículo da Cidade de São Paulo (2017) é que se procedeu da passagem dos PCN diretamente à BNCC.

Buscando evidenciar a concretização dos compromissos ideológicos assumidos pelo Estado nacional com as demandas neoliberais e pós-modernas, por meio de reformas curriculares da educação básica, optou-se por analisar e apresentar alguns aspectos do contexto de produção da Base Nacional que, além de demonstrarem a impraticabilidade de ter sido apresentado à sociedade brasileira um documento isento e imparcial, apontam seu enviesamento aos interesses da classe dominante, tais como a participação de grupos diretamente ligados ao capital em espaços estratégicos de discussão e elaboração da Base e o golpe parlamentar de 2016 que oportunizou a realização de um projeto de “[...] retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais [...]” (Dourado; Oliveira, 2020, p. 40). Finalmente, o texto introdutório da BNCC foi examinado assumindo-se que, em razão dos eventos mencionados, efetivou interesses que garantem a continuidade da fase neoliberal do modo capitalista.

Sua fundamentação legal ancorou-se: a) na Lei n. 12.796/2013, que alterou a LDB 9394/96 tornando, dentre outras disposições, obrigatória a educação infantil e, portanto, demandando diretrizes curriculares comuns para a referida modalidade; b) nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013, cuja atualização abarcava o novo ensino fundamental de 9 anos, bem como resoluções acerca da Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais, do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre outras (Brasil, 2013); e c) na Lei n. 13.005/2014 que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE) para os dez anos seguintes, especificamente nas metas 2, 3 e 7 e estratégias 2.1, 3.2 e 7.1, que atribuíam, ao MEC, a incumbência de encaminhar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos (Aguiar, 2018).

Michetti (2020), ao analisar quais atores disputaram a “[...] formação educacional das gerações futuras”, destacou a associação de entes privados aos entes públicos que “[...] responderiam pela implementação da Base e poderiam ser considerados, para efeitos de legitimação – não sem contestação –, como representantes públicos do universo escolar” (p.4). Representando o Estado brasileiro na esfera federal, estavam o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE); no âmbito estadual, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); e, na esfera municipal, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). As atribuições de cada um desses agentes, embora distintas, eram articuladas e se complementaram de modo a possibilitar a produção da Base.

O MEC iniciou os trabalhos ao organizar e viabilizar os encontros que resultaram na primeira versão da BNCC, em 2015. Este trabalho fora desenvolvido por “cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento” (Aguiar, 2018, p. 11). Colocado para a consulta pública, o texto recebeu mais de doze milhões de contribuições que “[...] foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão” (Michetti, 2020, p. 6). A revisão deste material foi orientada pelas diretrizes definidas pelo Comitê Gestor, grupo constituído no interior do próprio MEC e responsável, ainda, “[...] pela indicação dos especialistas que redigiram a versão final” (idem, p. 7) Também coube ao Ministério da Educação dialogar diretamente com o CNE.

A atuação do Consed e da Undime teve início quando a Base já estava em sua segunda versão, em 2016. Nesta etapa, os dois entes coordenaram seminários em todos os estados brasileiros que oportunizaram a participação de mais de 9 mil profissionais da educação em

conferências e debates. A sistematização das contribuições advindas desta etapa e a elaboração de um relatório esteve a cargo de um grupo de trabalho composto por integrantes do Consed e da Undime. Este trabalho deu origem à terceira e última versão da BNCC. O papel desempenhado por Consed e Undime denota que, embora tenha havido participação da sociedade civil nas etapas de consulta pública e, presencialmente, por meio dos seminários, as duas organizações concentraram um poder decisório relevante. A dinâmica de construção de um texto de abrangência nacional, no quinto maior país do planeta justificaria que, a partir de um certo ponto, deliberações mais pragmáticas acerca de supressões, exclusões, modificações e inclusões tenham ficado a cargo de grupos reduzidos. Este é um trabalho que, de fato, não poderia ser feito por nove mil pessoas. O que, para esta pesquisa, deve ser investigado é qual posicionamento político-ideológico orientou as escolhas e ações daqueles que, efetivamente, tomaram tais decisões, partindo-se da compreensão de que não existe neutralidade nos empreendimentos educacionais (Apple, 2008).

Neste sentido, é válido destacar que Consed e Undime, representantes estadual e municipal da educação, desenvolveram suas atividades acompanhadas de uma série de parceiros privados, relacionados ao universo empresarial. Ao lado do Consed estiveram “[...] a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Victor Civita, o Instituto Natura, a Fundação Santillana, a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, além das empresas Gerdau e Itaú BBA” (Michetti, 2020, p. 4). E junto à Undime, “[...] a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM” (*ibid.*). A vinculação dessas organizações aos agentes responsáveis pela elaboração do texto e todas as escolhas que dessa atividade decorrem, indica os contatos e acessos que certos grupos são capazes de estabelecer, conferindo-lhes enorme vantagem no contexto da influência e garantindo a inserção de interesses particulares em instâncias privilegiadas nos debates sobre a educação de modo que aparentem ser de interesse geral (Mainardes, 2006). Além disso, ao fazerem-no por meio de fundações e institutos, tornam a participação dos estratos dominantes mais palatável, visto que essas organizações se apresentam como isentas, a serviço do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Dado o papel da educação formal na concretização de um projeto de sociedade, não há que se criticar que disputas entre grupos distintos ocorram para estabelecer seus propósitos e sua organização, de todo modo, chama particular atenção a participação de fundações e instituições de procedência empresarial em níveis tão estratégicos do debate acerca do que deveriam aprender as crianças e os adolescentes brasileiros. É de se conjecturar quais seriam os

interesses, em se tratando de formação humana, de fundações ligadas aos bancos, por exemplo. Quais conhecimentos a escola pública deveria oportunizar às camadas de mais baixa renda, de acordo com os proprietários dos estabelecimentos que se beneficiam da segunda maior taxa de juros praticada no mundo²⁰ e do endividamento das famílias? São indagações provocadas pelo espanto de um documento normativo ter sido elaborado com a participação ativa de tais segmentos de nossa sociedade. Assim, não se pode olvidar que o Estado moderno é:

Um conjunto de instituições e normas jurídico-políticas, resultantes da luta entre capital e trabalho e da concorrência generalizada e cuja função social essencial é permitir a melhor reprodução possível dos interesses do capital e, portanto, a continuidade da exploração dos trabalhadores (Tonet, 2020, p. 6)

As instituições estatais responsáveis por estabelecer e conduzir projetos e políticas públicas favorecem que poder econômico se traduza em poder político, assim, frações minoritárias do conjunto da sociedade, porém detentoras de enorme capital financeiro, obtém êxito na proposição de suas demandas junto aos segmentos políticos, mesmo quando esses interesses contrariam a vontade ou a necessidade popular. Esta dinâmica torna as condições para grupos que buscam instituir posicionamentos opostos profundamente desiguais e desfavoráveis (Michetti, 2020).

A “parceria” entre os representantes públicos educacionais – Consed e Undime – e representantes do poder econômico – fundações e institutos – estabeleceu-se desde as primeiras movimentações pela construção da BNCC, mas desenvolveu-se ainda mais desembaraçadamente com a consumação do golpe parlamentar contra o governo da presidente Dilma Rousseff (PT), iniciado em 2015 e finalizado em agosto de 2016 (Cortinaz, 2019). O processo de seu afastamento provocou grande instabilidade na vida política brasileira durante todo o seu prosseguimento e sua conclusão representou a imposição de um novo programa de governo, comandado por Michel Temer (MDB), vice-presidente alçado à condição de presidente interino entre 2016 e 2018, e totalmente antagônico ao que vinha sendo realizado pelos governos do PT, desde 2003. Aguiar (2018) assim resumiu o contexto institucional de elaboração da BNCC:

Uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (p. 8).

²⁰ <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/brasil-tem-a-2a-maior-taxa-de-juro-real-no-mundo-apos-alta-da-selic/>

Este golpe ocasionou uma nova configuração no âmbito do MEC sinalizando que, sob nova administração, “[...] seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado [...]” (Aguiar, 2018, p. 8). A reorientação no Ministério da Educação provocou mudanças, também, na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE). Incumbido de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira²¹, além de assessorar o MEC na matéria relacionada a educação, este órgão de Estado é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB), pela Câmara de Ensino Superior (CES), cada uma com 12 Conselheiros nomeados pelo Presidente da República, e por uma presidência, que é estabelecida mediante a eleição de um dos Conselheiros por seus pares.

A previsão de uma Base Nacional, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, conduziu o CNE a constituir, em 2014, uma Comissão Bicameral composta por onze Conselheiros das duas Câmaras, com o objetivo de “[...] acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (Aguiar, 2018, p. 9). Em 2016, entretanto, a presidência de Michel Temer, por meio de seu Ministro da Educação, procedeu à composição de um novo Conselho, sendo recomposta, por consequência, a Comissão Bicameral. Nesta nova formatação, passou a contar com dezoito Conselheiros e Conselheiras cujo objetivo era o “[...] acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE” (*ibid.*, p. 10). Esta Comissão

ficou encarregada pelo estudo e devido encaminhamento em relação à BNCC, em reunião realizada em 8 de maio de 2017, [e] deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada Região Geográfica do país, com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema (Aguiar, 2018, p. 11)

Ao final dessas audiências públicas, em setembro de 2017, efetivou-se outra configuração da Comissão Bicameral, que resultou no ingresso de mais três Conselheiros, sendo mantido seu objetivo. Dois meses depois, na iminência da aprovação final da BNCC, uma nova alteração terminou por incluir todos os vinte e quatro Conselheiros na referida Comissão.

²¹ <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>

Na perspectiva de Márcia Ângela da Silva Aguiar, Conselheira do CNE integrante da Comissão Bicameral durante todo o processo de elaboração da Base e, portanto, espectadora privilegiada deste evento, a condução da matéria por parte do MEC, bem como a metodologia adotada pelo ministério não promoveu a efetiva participação da sociedade na formulação do documento, embora o CNE tenha, assim, descrito o processo que resultou na BNCC:

CONSIDERANDO que, em todas as audiências públicas, os mais diversos segmentos da sociedade tiveram real oportunidade de participação, e efetivamente ofereceram suas contribuições, as quais se consubstanciaram em documentos essenciais para que este Projeto de Resolução, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, de fato refletisse as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes do panorama educacional brasileiro, e os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Básica Nacional, nas etapas da educação infantil e o ensino fundamental, que seja verdadeiramente democrática e de qualidade (Brasil, 2017, p. 3)

Aguiar e mais duas Conselheiras, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman, em desacordo com a acentuada celeridade imprimida pelo MEC pela apreciação e aprovação da matéria, e diante da ausência de explicações quanto à supressão do Ensino Médio na Base em desenvolvimento, entre outras problematizações, procederam a um Pedido de Vistas no início de dezembro de 2017, entretanto, o Presidente do CNE, ao sobrepor um pedido de urgência de outro Conselheiro a o Pedido de Vistas, concedeu às requerentes uma semana para apresentação de substitutivo.

Importante salientar que o prazo definido é um excelente sinalizador da opção da Presidência do CNE pela celeridade na tramitação e eventual aprovação da BNCC, em detrimento a uma análise detida, requerida por um pedido de vista de matéria de grande importância para a agenda nacional (Aguiar, 2018, p. 14)

Os argumentos registrados pelas referidas Conselheiras em seus votos pela não-aprovação “intempestiva” do projeto da Base revelam uma cumplicidade indevida entre CNE e MEC, na medida em que aprovou “[...] o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes” (Aguiar, 2018, p. 22), exercendo papel de órgão de governo, e não de Estado, “[...] como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos” (*ibid.*). Os apontamentos referentes às lacunas direcionavam-se, principalmente, para a ausência do Ensino Médio na terceira versão da Base Nacional, o que contrariava a legislação tendo-se em vista que esta modalidade é parte da educação básica.

Outros grupos²² buscaram explicitar sua oposição contra o projeto educacional que a Base anunciava, denunciando que a aventada melhoria da qualidade educacional por meio de “[...] um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes” (Oliveira, 2018, p. 56) não era uma verdade incontestável. Todavia, tais grupos, embora constituídos, essencialmente, por trabalhadores, pesquisadores e intelectuais ligados à educação pública e, por conseguinte, formuladores de análises especializadas sobre o tema da educação nacional, por não gozarem de capital financeiro, participaram do debate em “posições não dominantes” (Michetti, 2020, p. 3), apartados das instâncias decisórias.

As ressalvas, os posicionamentos contrários e os registros históricos de não conformidade com o que se estava produzindo não impediram a concretização da Base Nacional e sua homologação em 20 de dezembro de 2017, ratificando a asseveração de Santos (1997), a qual afirma que “hoje, o enquadramento capitalista é quase uma unanimidade, é um verdadeiro rolo compressor” (Santos, 1997, p. 92). O documento finalizado apresenta, logo no início de seu texto introdutório, a opção pela pedagogia das competências, escolha esta que não representou uma novidade no campo educacional brasileiro. Em verdade, trata-se do ideário pedagógico hegemônico do tempo presente (Duarte, 2010). Assim, o modelo de competências como organizador da educação nacional, na BNCC, significou a anuência e a continuidade de um projeto já estabelecido.

A hegemonia desta abordagem é corroborada pela própria Base Nacional, ao declarar que “[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil, 2017, p. 13). Além disso, a curricularização por competências sintoniza-se com o enfoque da

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da

²² Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); centros de estudo e pesquisa de universidades públicas; Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); e Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) (Michetti, 2020, p. 3-4).

Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13).

Sem mencionar a qual referencial teórico recorreu para adotar o modelo mencionado, a BNCC assim apresenta sua definição:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que *as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências*. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13, grifo meu).

O emprego da noção de competências no campo educacional tem sido objeto de análise crítica de pesquisadores brasileiros, dentre os quais destacam-se Duarte (2001; 2005), Ramos (2001) e Saviani (2021), que concordam que este modelo atende as necessidades capitalistas com vistas à manutenção e reprodução de sua dinâmica, promovendo aprendizagens que conformam os indivíduos na lógica econômica, política, social e jurídica instituída, naturalizando-a e despolitizando a experiência humana, obstaculizando, assim, comportamentos que identifiquem seus limites e visem à sua superação. Esta abordagem, predominante na pedagogia, em geral, e decisiva para o projeto de indivíduo e sociedade na modernidade capitalista, no quadro do neoliberalismo, alcançou, também, o Currículo da Cidade de São Paulo. Assim, a análise mais detida acerca das formas pelas quais a pedagogia das competências atua a favor da reprodução capitalista serão apresentadas no capítulo seguinte, integralmente dedicado ao Currículo da Cidade.

4. CURRÍCULO DA CIDADE SÃO PAULO

4.1 Contexto Institucional

A cidade de São Paulo, maior metrópole da América Latina, tem extensão territorial de 1.521 km² e, segundo dados do Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contava com 11.451.245 habitantes em 2022. Metrôpoles são casos particulares de centros urbanos, pois apresentam dimensões em termos populacionais que demandam do poder público alta capacidade de gestão dos sistemas que garantem condições e fluidez para a realização da vida cotidiana de seus moradores, tais como transportes, comunicações, energia, saneamento etc. Além disso, embora sob os preceitos do Estado mínimo, ainda é dever da administração pública municipal oferecer, em algum nível, saúde, assistência social, lazer e educação de modo que os cidadãos vivam com dignidade.

Relativamente a educação, tema que interessa especificamente a essa pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME), operadora da educação pública da cidade, é organizada e gerida pela Secretaria Municipal de Educação²³ (SME), cuja estrutura é composta por Unidades/Centros Educacionais; Diretorias Regionais de Educação (DRE); Órgãos Centrais (Coordenadorias e respectivas Divisões); Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho de Alimentação Escolar (CAE); Conselho Regional de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE); e Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACSFUNDEB).

Em virtude das proporções territoriais e populacionais mencionadas, esta Rede Municipal, com vistas a atender todos que dela necessitam, está subdividida em treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), cuja função é atuar como braço administrativo da SME em todo o território municipal, implantando, implementando e supervisionando as políticas educacionais e curriculares vigentes em um determinado número de escolas, a partir de critérios de localização geográfica, oferecendo suporte às unidades de sua abrangência e promovendo a formação continuada dos professores, segundo diretrizes emanadas pela própria SME. Cada uma dessas diretorias é composta de uma Supervisão Técnica (SE), uma Divisão dos Centros Educacionais Unificados (DICEU), uma Divisão de Administração e Finanças (DIAF) e uma Divisão Pedagógica (DIPED).

A RME atende, diariamente 998.648 estudantes, somando-se todos os níveis e modalidades da rede direta e parceira, de acordo com dados de junho de 2025, fornecidos pela

²³ Estrutura organizacional de acordo com dados obtidos em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/secretaria/> Acesso em 02 set. 2025.

Divisão de Informações Educacionais da SME²⁴. Estes atendimentos são feitos por um conjunto de 4.097 unidades escolares, sendo 1.521 unidades diretas, isto é, estabelecimentos de ensino administrados diretamente pela SME, e 2.576²⁵ de unidades parceiras que, no caso específico da prefeitura de São Paulo, são creches pertencentes e geridas por instituições particulares ou do terceiro setor que firmam parceria com o poder público municipal para prestar o serviço educacional, recebendo em troca recursos financeiros para cobrir custos operacionais. De acordo com o gerenciamento da prefeitura²⁶, o atendimento deste contingente discente é realizado por cerca de 92 mil servidores, dos quais mais de 60 mil são professores.

Para aqueles que vivem a realidade desta cidade, as grandezas acima assinaladas, talvez não causem assombro, mas trata-se de números expressivos, representativos da envergadura de São Paulo e de sua influência para as demais cidades brasileiras. Para efeitos de comparação²⁷, mais de 600 municípios compõem o estado de São Paulo e, destes, 463 possuem, em termos populacionais, o equivalente aos 34 mil Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da RME, desconsiderando-se outras categorias de professor. A DRE Campo Limpo, localizada na zona sul da capital, por exemplo, tem 10 mil profissionais, o dobro do que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem de docentes. Ainda, a RME possui mais professores Mestres do que 28 cidades de São Paulo possuem de habitantes. Quanto ao corpo discente, cumpre destacar que há mais de trinta países no mundo com contingente populacional inferior a 1 milhão de habitantes, mesmo número de estudantes atendidos diariamente pela RME. É, portanto, ao trabalho e à formação de grande parte destas pessoas que se destina o objeto de análise desta dissertação: o Currículo da Cidade de São Paulo.

4.2 Contexto de Produção

O Currículo da Cidade de São Paulo, doravante CCSP, é o documento curricular que orienta a educação pública municipal na etapa do Ensino Fundamental, desde 2018. Refere-se a um texto elaborado em razão da emergência da BNCC, cuja proposta era normatizar as

²⁴ Dados obtidos em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/07/Publicacao-demanda-e-matriculas-junho-2025.pdf> Acesso em 26 ago. 2025.

²⁵ Dados obtidos em <https://patiodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/7/sumario/RMESP.html> Acesso em 26 ago. 2025.

²⁶ Dados obtidos em <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/firmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> Acesso em 26 ago. 2025.

²⁷ Dados obtidos em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/quantidade-de-servidores-da-rede-municipal-de-ensino-de-sao-paulo-supera-a-populacao-de-diversas-cidades-e-a-capacidade-de-grandes-estadios/> Acesso em 26 ago. 2025.

aprendizagens básicas que todos os estudantes deveriam desenvolver, e com base em documentos prescritivos precedentes que já regulamentavam a educação na RME.

Cumprir citar, brevemente, as políticas curriculares municipais prévias que embasaram o CCSP. No ano de 2007, a gestão José Serra/Gilberto Kassab (2005-2012), da chapa PSDB-DEM, publicou o documento “Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem”. Estas orientações, “excessivamente detalhadas”, traziam “para a escola o planejamento anual pronto, com objetivos, conteúdos, sugestão de textos, avaliação e organizados por bimestre” (Giannichi, 2019, p. 65), além de material impresso com conteúdo de todas as áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e um caderno para cada área do conhecimento para o público do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

A gestão seguinte, de Fernando Haddad (2013-2016), do PT, com base no documento de 2007, procedeu à Reorientação Curricular, reforma educacional do município responsável por uma série de mudanças, dentre as quais destaca-se, pela permanência, a reorganização em três ciclos dos anos que compõem todo o Ensino Fundamental: Ciclo de Alfabetização (1º a 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º a 6º ano) e Ciclo Autoral (7º a 9º ano). Iniciada em 2014, a Reorientação Curricular promovida por esta gestão introduziu a ideia de “direitos” de aprendizagem, de modo a evidenciar a dimensão da aprendizagem nos processos educativos e sobrepujá-la à dimensão do ensino. Este trabalho foi finalizado em 2016.

É importante assinalar que o período da gestão Haddad coincidiu com um momento de grande conturbação na vida nacional do país, cujos reflexos e efeitos impactaram as relações do brasileiro com a política, com a democracia liberal burguesa e com as instituições do Estado (Carvalho, 2016). Nesta pesquisa, tomou-se como marco temporal de tal inflexão histórica as manifestações de junho de 2013, tendo em vista a agitação que provocara e os fatos que sucederam este movimento, a saber, o golpe parlamentar desferido contra a presidente Dilma Rousseff e a radicalização da adesão ao programa neoliberal com a presidência interina de Michel Temer; o ápice da operação Lava Jato, que resultou na prisão de Luís Inácio Lula da Silva, sob pretexto da corrupção; a ascensão da extrema-direita com a eleição presidencial de Jair Bolsonaro e, posteriormente, do Congresso mais conservador desde a redemocratização; e o fortalecimento de movimentos antidemocráticos que culminaram na invasão e depredação das sedes dos Três Poderes em janeiro de 2023, dentre outros nocivos desdobramentos.

É neste cenário que, em outubro de 2016, o povo paulistano elegeu para o cargo de prefeito da cidade, em primeiro turno, o *outsider* e empresário João Dória, candidato pelo PSDB. Cumpre rememorar que foi sob sua gestão que se procedeu à produção do Currículo da Cidade de São Paulo. O contexto de sua eleição, na aparência, revelava o suposto

descontentamento da sociedade, em geral, com os políticos tradicionais, e a guinada brasileira à direita radical. Entretanto, no interior deste fenômeno específico residia a mobilização do capital internacional para a manutenção do Brasil em sua posição original de dependência e exportadora de excedente para o mercado externo (Corsi, 2021), diante das medidas que vinham sendo tomadas pelos governos petistas e que, mesmo sem qualquer contestação ao sistema capitalista, buscavam fortalecer a soberania do país, especialmente pela descoberta, à época, dos campos de pré-sal em nosso território. Esta ação do capital se deu, especialmente, por meio da cooptação externa de agentes brasileiros do Poder Judiciário, em conluio com aparelhos privados de hegemonia, para a condução das operações e ações necessárias de manipulação ideológica que provocaram, no seio da sociedade, rejeição à política de centro-esquerda realizada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) desde o ano de 2003 e a aquiescência a um projeto diametralmente oposto, de profunda subordinação do Estado brasileiro às necessidades da dinâmica do capitalismo global.

A partir das elucidações de Apple (2008), entende-se que as políticas educacionais e curriculares se inter-relacionam com os eventos que dão forma a uma determinada sociedade, dado que são concebidas justamente no interior desta mesma sociedade e pelos sujeitos que a compõe. Assim, a mera constatação de que a Base Nacional Comum Curricular tenha sido inteiramente elaborada num período histórico profundamente polarizado, em que os governos federal e municipal, no caso de São Paulo, tenham sido conduzidos por setores da direita favoráveis a privatização de empresas estatais, liberalização da economia e venda de patrimônio público, em detrimento da soberania e do controle estatal sobre os recursos, permitiria inferir o enviesamento do documento às concepções que caracterizam este pensamento conservador e liberal. Entretanto, a fim de sobrelevar o campo das ilações é que, no capítulo anterior, buscou-se apresentar evidências que permitem reconhecer a BNCC como um projeto de educação afeito ao neoliberalismo, resultante de outros documentos que instituíram as bases filosóficas, epistemologias e ideológicas da educação do século XXI. Este recuo histórico mostrou-se indispensável para a análise crítica e situada do CCSP, dado que ele se fundamenta, direta e explicitamente, nas prescrições da BNCC.

4.3 O processo de atualização do currículo em São Paulo

O CCSP, conforme mencionado anteriormente, é resultado da readequação das orientações curriculares da RME já em uso, a partir das indicações da BNCC. Todo o processo de atualização fora registrado em um documento intitulado “O Currículo da Cidade de São

Paulo: uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC²⁸, o qual foi a base para que esta pesquisa pudesse apresentar, ainda que de maneira concisa, as etapas de sua elaboração.

A opção da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a administração recém-empossada do prefeito João Dória, foi de iniciar o trabalho de revisão curricular anteriormente à homologação final da BNCC, ou seja, tratou-se de uma ação no âmbito municipal concomitante à discussão nacional que se desenvolvia sobre a terceira versão da Base. Este trabalho foi realizado no decorrer do ano de 2017 e, de acordo com o registro da SME, estruturou-se em cinco etapas principais, conforme segue:

Quadro 6 – Etapas e atribuições no processo de atualização curricular da SME

Etapa	Ação	Descrição	Período
1	Composição de equipe e planejamento inicial	- Composição das equipes do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) em razão da nova gestão municipal. - Definição das concepções do documento; nomes de assessores para a atualização do currículo de cada componente; o modelo do processo de elaboração (colaborativo, envolvendo a participação de professores em grupos de trabalho para a elaboração dos objetivos de aprendizagem de cada componente, por exemplo).	janeiro a março
2	Grupos de trabalho (GTs)	- Composição de nove GTs, 1 (um) para cada componente curricular, com representantes docentes de todas as DREs e assessores externos. - Encontros quinzenais para a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente correspondente.	fevereiro a junho
3	Pesquisa com estudantes	- Com apoio e mediação do Núcleo de Educomunicação, estudantes do projeto Imprensa Jovem auxiliaram na formulação das perguntas a serem disponibilizadas, via formulário online, para os discentes da RME.	abril a junho
4	Pesquisa com educadores	- Os diretores das treze Divisões Pedagógicas (DIPEDs) elaboraram, em conjunto, um questionário direcionado aos docentes que captasse as expectativas da categoria quanto à funcionalidade de um currículo.	maio a junho
5	Consulta à rede, leitura crítica e finalização do documento	- Foi disponibilizada a primeira versão do currículo, elaborada a partir dos GTs, para consulta a todos os educadores da rede. - Em paralelo, oito consultores externos fizeram a leitura crítica dos documentos produzidos. - Avaliada a pertinência das contribuições, foram feitos os ajustes necessários e o texto do documento foi finalizado, seguindo para revisão, diagramação, impressão e lançamento.	julho a novembro
Publicação em 15 de dezembro de 2017			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

²⁸ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/52812.pdf> Acesso em 05 set. 2025.

Ainda de acordo com o referido documento, a metodologia utilizada nos GTs para a elaboração dos objetivos de aprendizagem foi a colaborativa, sendo ressaltada, em diversas passagens, a participação dos docentes nesta etapa. Também foi objeto de destaque, na publicação, a participação dos alunos por meio do questionário online produzido a partir dos anseios captados nas rodas de conversa junto ao Núcleo de Educomunicação. Considera-se que a celebração da participação docente na atualização do currículo municipal merece algumas problematizações, tendo em vista as premissas de Apple (2008) quanto ao papel que o professor tem desempenhado na sociedade capitalista, marcada pela estratificação e desigualdade.

A dinâmica de participação dos professores no interior dos GTs foi particularmente interessante, dado que fora determinada na etapa de composição das equipes do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), cuja atribuição consistiu em definir as concepções do documento e contratar os assessores responsáveis pela condução das discussões nos grupos de trabalho, observando-se a experiência desses profissionais na escrita de documentos curriculares, na condução de processos formativos com professores, além de seu alinhamento às concepções educacionais da RME. É pertinente destacar que, tanto os integrantes do NTC, quanto do DIEFEM, áreas estratégicas na definição das linhas mestras do projeto educacional, são funcionários de carreira da Rede Municipal, que deixam suas funções de origem atendendo a nomeações da Secretaria Municipal de Educação para atuar em outros âmbitos da SME, isto é, supõe-se que tenha havido, minimamente, a observância ao posicionamento político-ideológico do governo responsável pela condução da política curricular.

A maneira como o trabalho fora dividido neste processo de atualização, no qual as equipes do NTC e do DIEFEM estabeleceram as concepções do documento, definiram os assessores especializados e determinaram o modelo de participação da comunidade educacional, evidencia conformidade com a separação entre o trabalho intelectual de escolhas conceituais e metodológicas, e o trabalho prático de cumprimento do programa concebido, isto é, a divisão do trabalho entre aqueles que pensam e aqueles que fazem. Julga-se que esta organização mostrou-se filiada à concepção mecanicista de ser humano, típica do modo capitalista de produção e de relações, cuja “ruptura entre decisão e execução” (Kuenzer, 2001, p. 53), reproduz a forma alienada do trabalho e favorece, na atividade profissional docente, a proletarização da categoria,

isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar

programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (Giroux, 1997, p. 158)

Os assessores externos, por sua vez, na condição de especialistas, atuaram como ponte entre o planejamento e a execução da proposta da SME e conferiram-lhe a autoridade intelectual necessária para mediar a ação dos professores. Foram os atores responsáveis por realizarem as ações formativas adequadas para que os participantes dos GTs se apropriassem das concepções adotadas pela rede, por meio da disponibilização dos textos a serem examinados pelos docentes antes de se proceder à elaboração dos objetivos, de modo que as reflexões desses profissionais fossem direcionadas pelas concepções legitimadas no âmbito do NTC e da DIEFEM. Foi tarefa dos assessores, ainda, coordenar e garantir que a redação deste conteúdo estivesse em sintonia com a terceira versão da BNCC e dos documentos curriculares prévios da RME.

É interessante notar que a participação dos professores tenha se restringido à escrita dos objetivos, visto que é no texto introdutório de um currículo que se apresentam as visões de mundo e de sociedade para as quais o trabalho deste profissional é mobilizado. Como interpretar que a participação dos professores tenha sido preterida desta etapa? Na perspectiva da presente pesquisa, esta opção corrobora o entendimento de que o lugar do professor, na educação escolar hegemônica capitalista, é de técnico implementador e executor dos interesses sociopolíticos e econômicos que subjazem aos currículos (Giroux, 1997), e que sua participação na produção destes, quando ocorre, é de maneira periférica e perfunctória, pois trata-se de um modelo de participação que responde, justamente, à “oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual” (Tonet, 2013, p. 147) na qual o capitalismo se baseia. Assim é que a revisão da literatura apresentada nesta dissertação (Aparecido, 2020; Fonseca, 2022; Odonne, 2023; Santos, 2020) tenha revelado que, mesmo os profissionais que participaram de processos de “construção” curricular, tenham se sentido inseguros em desenvolver os currículos e julgavam insuficientes as ações formativas que se seguiam para a aplicação das diretrizes, estado que fazia prevalecer o afastamento entre a prescrição e a atuação.

No entendimento desta dissertação, o elemento central para compreender o porquê, mesmo ao participar da escrita de parte do documento, os professores, em geral, não afirmaram domínio teórico acerca de seu conteúdo, consiste na separação operada entre a definição do projeto educacional, em seus termos filosóficos, políticos e ideológicos e, portanto, do sujeito a ser formado para uma sociedade específica, e dos objetivos curriculares, responsáveis por concretizar referida concepção. A apropriação fragmentada de um projeto educacional, visto que desarticulado de suas finalidades no conjunto ampliado da sociedade, implica que os professores desenvolvam uma percepção imprecisa, não apenas das diretrizes normativas o que,

certamente, traz prejuízos ao caráter intelectual de sua profissão, mas, também, de sua própria prática junto aos estudantes, no sentido de que, ao acessar parte do projeto, a totalidade daquilo que fazem, em alguma medida, lhes é desconhecida.

4.4 Currículo da Cidade de São Paulo: componente Língua Portuguesa

Conforme aludido na Introdução da presente pesquisa, o CCSP analisado nesta dissertação foi aquele que corresponde ao componente de Língua Portuguesa, em razão de sua preponderância na grade horária, não apenas na rede municipal de ensino de São Paulo, mas na educação escolar, em geral, constituindo-se na disciplina escolar de maior relevância em qualquer currículo de educação básica pública brasileira. Compreende-se que tal protagonismo é justificado pelo fato de que a aprendizagem sistematizada da língua não importa estritamente ao componente mencionado, mas atravessa as demais disciplinas, dado que é o instrumento pelo qual as diferentes áreas do conhecimento podem ser apresentadas e assimiladas, em razão das propriedades explicativas, enunciativas, discursivas e comunicativas do idioma.

O caderno do CCSP de Língua Portuguesa, publicado em dezembro de 2017, foi estruturado em dois segmentos principais. A parte introdutória traz a apresentação das concepções e dos conceitos que embasaram as escolhas teórico-metodológicas do documento; a matriz de saberes que define os princípios fundamentais que devem orientar o papel da SME; os Ciclos de Aprendizagem; a organização do documento por áreas do conhecimento e seus respectivos componentes; as estratégias em rede para a implementação das prescrições; e os diferentes procedimentos avaliativos a serem utilizados no decurso da escolarização dos estudantes. O segundo segmento do CCSP aborda, especificamente, o tema da Língua Portuguesa na educação municipal, apresentando os conceitos do componente em relação à língua e linguagem, alfabetização, oralidade, produção textual e discursiva etc.; os objetivos de aprendizagem para cada um dos ciclos; e um conjunto de orientações para o trabalho do professor de acordo com o projeto educacional da Secretaria Municipal.

A leitura da integralidade do CCSP de Língua Portuguesa realizou-se a partir dos pressupostos da Análise Relacional, assumida nesta pesquisa como uma “lente teórica” com a qual se coloca “a política que se estuda em relação com questões econômicas, políticas, culturais e sociais” (Gandín e Lima, 2016, p. 655) e que permite, por conseguinte, captar os sentidos e as intencionalidades latentes do texto, em virtude das relações que são estabelecidas com outras dimensões do contexto mais amplo no e para o qual o texto em questão fora produzido. Assim, nesta leitura, buscou-se verificar a concepção da Rede Municipal acerca da

educação escolar e examinar paralelos, rupturas, contradições, continuidades e oposições, tanto com os documentos curriculares examinados no capítulo anterior, que antecederam o CCSP, quanto com os aportes teóricos sobre o tema que referenciam esta dissertação. O mesmo movimento objetivou captar qual é o *conhecimento legítimo* que conforma o componente de Língua Portuguesa e como este corpo de saberes se relaciona com a lógica capitalista neoliberal, se oportuniza a formação de indivíduos capazes de questioná-lo, reformá-lo ou se é concebido para conservar seus valores e reprodução. Finalmente, em relação à categoria *professor*, averiguou-se, por meio do modelo de formação continuada adotado pela SME e desenvolvido junto aos professores, as intencionalidades da rede sobre o perfil profissional deste sujeito, ou seja, quais conhecimentos, competências e técnicas são considerados apropriados para a realização de sua atividade profissional de acordo com a visão de sociedade assumida pelo município de São Paulo.

4.5 Educação Escolar no Currículo da Cidade de São Paulo

Ao longo do texto introdutório, especialmente na seção “Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade”, a Educação Integral²⁹ emergiu como eixo orientador da política curricular do município. Cumpre destacar, inicialmente, que refere-se a uma “concepção não se confunde com *educação de tempo integral* e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas” (São Paulo, 2017, p. 22, *grifo nosso*). Embora existam metas a serem cumpridas acerca da ampliação da jornada dos estudantes da educação básica no Plano Nacional de Educação (2014-2024), o CCSP aborda, exclusivamente, o tema da Educação Integral enquanto perspectiva formativa, assim, diante da diferenciação “educação integral/tempo escolar” (Coelho, 2009, p. 83), impôs-se a examinação do significado deste conceito no documento curricular do município, partindo-se do pressuposto de que seu sentido não seja unívoco e monossêmico.

4.5.1 Educação Integral

Sem intencionar apresentar o desenvolvimento da ideia de educação integral ao longo da história, o presente trabalho julgou pertinente destacar que “as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana” (Coelho, 2009, p. 85). Na

²⁹ Nesta seção, Educação Integral é escrito com letras maiúsculas, observando-se a grafia registrada no texto do Currículo da Cidade de São Paulo.

Antiguidade grega, o conceito de *Paideia* reconhecia as múltiplas dimensões constituintes do ser humano e, portanto, considerava apropriada a formação integral, do corpo e do espírito, como condição para a realização da vida na *pólis* (*ibid.*). Não obstante as contribuições do pensamento grego, sejam em termos filosóficos, matemáticos, artísticos, políticos etc. para o conjunto da humanidade, alude-se à profunda estratificação social deste período e que, em razão de uma série de critérios, concedia o título de cidadão a uma parcela restrita da população, ocasionando que tal noção de educação restringia-se a poucos indivíduos.

Em razão dos objetivos da pesquisa, interessou-nos verificar os principais sentidos que a educação integral tem assumido, especificamente no contexto da educação escolar brasileira, de modo a identificar a qual destas concepções refere o Currículo da Cidade. Coelho (2009) distingue três correntes gerais que, nas primeiras décadas do século XX, predominaram o debate acerca do tema no cenário nacional, a saber, “conservadora, liberal e socialista” (p. 84). A ordem de apresentação das referidas correntes orientou-se pelo período cronológico no qual cada uma delas surgiu, sem desconsiderar fases de coexistência entre as diferentes concepções. Assim, primeiramente, tem-se o conceito de educação integral na corrente *socialista*, haja vista a fundação da primeira Escola Moderna, de orientação pedagógica libertária (anarquista), no Brasil, em 1912. Na década seguinte, com a ascensão dos fascismos no cenário interno e externo (Bauer e Costa, 2021), os anarquistas, junto a outros movimentos sociais foram perseguidos e reprimidos, e as escolas modernas, pouco a pouco, fechadas. Ao mesmo tempo, o avanço do fascismo ofereceu as condições para que, na década de 30, ganhasse relevância a perspectiva *conservadora*, na figura do movimento integralista que, assim como os grupos anarquistas, implementou suas próprias instituições de ensino com base em uma concepção de educação integral específica, a fim de concretizar seu projeto político-ideológico. O projeto de industrialização da economia brasileira, com a instituição do Estado novo, no fim dos anos 1930, e a necessidade por mão-de-obra melhor qualificada viabilizou o desenvolvimento do conceito de educação integral de viés *liberal* que, no entendimento desta dissertação, estabeleceu as bases da concepção de educação integral dominante, atualmente.

A concepção de educação integral, na corrente socialista, fora engendrada pelo pensamento anarquista, especialmente de Bakunin e Proudhon (Coelho, 2009), como contrarresposta ao capitalismo industrial do século XIX. Este ideário fundamentava-se nos conceitos de “igualdade, liberdade e autonomia” (Coelho, 2009, p. 86) e reivindicava que a mesma educação dispensada aos burgueses fosse recebida pelas classes trabalhadoras, com vistas à sua emancipação. A formação integral, na perspectiva anarquista, abrangeria as dimensões “sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente,

política” (*ibid.*, p. 88), de modo a garantir o desenvolvimento completo de cada indivíduo. Os primeiros movimentos de implementação desta educação integral, denominada “educação libertária”, ocorreram na Europa e manifestaram-se no contexto brasileiro com a “presença dos imigrantes, especialmente, portugueses, italianos” (Bauer e Costa, 2021, p. 13) e do intercâmbio cultural entre os grupos.

Apontam-se, como características distintivas da educação integral anarquista, a não separação entre atividades intelectuais e manuais (Coelho, 2009), ou seja, a afirmação da indissociabilidade entre corpo e mente e a valorização do caráter íntegro do ser humano; a instrução “científica, racional e não dogmática [...]” (Bauer e Costa, 2021, p. 13); o estímulo ao “interesse pelas mais variadas formas e expressões artísticas, que devem ser vistas enquanto experiência educativa, mas também como deleite estético” (Coelho, 2009, p. 87); e, finalmente,

a realização das faculdades dos homens, como condição para igualdade social e, por decorrência, da justiça; um ensino racionalista que seja laico e baseado na ciência e na verdade, como forma de impedir a alienação, a falácia, a mentira e a mistificação, sem o que não seria uma educação para a liberdade (Bauer e Costa, 2021, p. 24).

Os princípios assumidos pela educação libertária, portanto, permitem reconhecer “um viés ideológico de cunho progressista e emancipador que acompanha o pensamento/ação anarquistas em relação à sua proposta para a educação integral” (Coelho, 2009, p. 88), e que se distingue, radicalmente, da proposta seguinte, de tendência conservadora, concretizada pela experiência integralista.

Atuante na década de 1930 e representado pelo conservador Plínio Salgado, o movimento integralista entendia ser papel da escola a promoção de uma educação integral, como possibilidade de “transformação de mentes e corpos” (Coelho, 2005, p. 84), baseada na “espiritualidade, [no] nacionalismo cívico, [na] disciplina” (Cardoso e Oliveira, 2020, p. 2077). Compreendida como “autoritária e elitista”, a concepção educacional integralista vislumbrava a “ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade” (Cavaliere, 2010, p. 249) a partir de um modelo específico de ser humano, nacionalista e ético, calcado na “tríade Deus, Pátria e Família” (Coelho, 2005, p. 85). Consistiam em valores da educação integralista “sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais” (*ibid.*, p. 250).

Nos “núcleos municipais”, espaços que mesclavam atendimento educacional e assistência social, custeados e mantidos pela Ação Integralista Brasileira (AIB), eram

oferecidas, além das atividades intelectuais, “atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais”, enfim, uma diversidade de “atividades socioeducativas, no afã de reproduzir [o] ideário” (Coelho, 2005, p. 92) integralista. Para Cardoso e Oliveira (2020, p. 2078), esta concepção de educação integral enquadra-se na corrente conservadora porque objetivava a formação de “pessoas obedientes ao Estado, com um comportamento disciplinar nacionalista, [por meio de] uma ideologia fortemente idealista embasada na espiritualidade”.

O integralismo, enquanto organização formal, durou de 1932 a 1937, quando a instauração do Estado Novo dissolveu a Ação Integralista Brasileira. Nesta mesma década, surgiu, no Brasil, a concepção de educação integral de viés *liberal* por intermédio, sobretudo, de Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do, à época, vanguardista Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Embora o tema do escolanovismo seja da mais elevada importância para analisar e compreender a educação escolar pública brasileira, teve-se, esta seção, a identificar as características elementares da educação integral para o pensamento liberal, a partir de suas posições político-filosóficas.

Pensador e defensor da escola pública, obrigatória, laica e gratuita, o educador liberal Anísio Teixeira compreendia que a educação escolar estaria alijada de sua verdadeira função ao ocupar-se do tema da instrução como um fim em si mesmo (Cavaliere, 2010). Inspirado pelo pragmatismo filosófico do estadunidense John Dewey, o educador brasileiro advogava por uma “educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (Cavaliere, 2010, p. 259), que exigia, portanto, uma formação completa, “calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações)” (Coelho, 2009, p. 89).

A ideia deweyana de que a educação escolar não prepara para vida, porque é a própria vida em movimento (Cavaliere, 2010), nutriu um conceito de educação integral, para o liberal brasileiro, que negava a separação entre conteúdo escolar e vida prática, e propunha a ampliação das funções da escola, de modo que esta, se necessário, desempenhasse o papel “da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (Teixeira, 1994 *apud* Cavaliere, 2010, p. 256). Infere-se, diante do excerto apresentado a seguir, que as condições nas quais viviam as classes despossuídas eram de tamanha precariedade, tanto em termos econômicos, quanto comportamentais, que mobilizaram a reflexão de Anísio Teixeira a concluir que a educação escolar deveria

ensinar a todos a viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através os cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (Teixeira, 1997 *apud* Cavaliere, 2010, p. 255).

O panorama brasileiro socioeconômico na década de 1930 revelava uma nação expressivamente rural, cujas bases produtivas resultavam de atividades agrícolas e, em termos intelectuais, não escolarizada, “afinal, nem era preciso, pois a economia do país chegou a ser a 8ª do mundo, usando mão-de-obra barata e semianalfabeta” (Cunha, 1993, p. 25). Foram os “crescentes requerimentos mundiais por qualidade em todas as etapas da produção” (*ibid.*), ou seja, as necessidades do capital, que conduziram o tema da universalização da educação básica a alcançar relevância no debate nacional. Também foi determinante, para esta alteração de pensamento, o projeto nacional-desenvolvimentista da Era Vargas (Sallum Junior, 1998), pois a industrialização da economia brasileira exigiria trabalhadores mais bem qualificados, minimamente instruídos e, como se pode notar no trecho acima, civilizados, no sentido burguês do termo, via produção de “um estado ‘artificial’, em contraposição a um estado ‘natural’; um cultivo de propriedades ‘externas’ – polidez e luxo – em contraposição a necessidades e impulsos mais ‘humanos’” (Williams, 1979, p. 20).

Neste sentido, “a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto *civilizado*, pronto para encarar o *progresso* capaz de alavancar o País” (Coelho, 2009, p. 89, grifos da autora), isto é, a educação escolar contribuiria para a modernização do Brasil. Conforme aludido nesta dissertação, os conceitos que tomamos como sentido unívoco precisam ser analisados em sua relação com a totalidade, de modo a compreender suas intencionalidades e desdobramentos concretos. No caso em questão, *modernizar* a sociedade brasileira significou integrá-la à lógica do capital, dotá-la de seus valores e operar o consenso com este sistema específico, sugestionando tratar-se de uma ação emancipatória, na medida em que a organização vigente deveria ser superada por outra, mais desenvolvida e benéfica, na perspectiva dos modernizadores (Dussel, 1993).

A ruptura com “a visão estritamente utilitária da educação escolar” (Cavaliere, 2010, p. 254) com vistas à formação dos indivíduos para a participação no desenvolvimento da sociedade capitalista caracterizam, portanto, o conceito de educação integral de orientação liberal que, para esta pesquisa, subsidia o tema no Currículo da Cidade, evidentemente com atualizações, visto que a doutrina liberal, ao final do século XX, radicaliza-se e torna-se o que, atualmente, é denominado neoliberalismo. São os aspectos desta educação integral, somados às

inovações teórico-conceituais de tendência neoliberal que se pretendeu desvelar no conteúdo do CCSP, na continuidade do presente texto.

4.5.2 Educação Integral no Currículo da Cidade

O Currículo da Cidade de São Paulo define a Educação Integral como aquela que “promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres” (São Paulo, 2017, p. 21). Esta abordagem busca “desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta” (*ibid.*). Assim, é papel da educação escolar “promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor” (*ibid.*, p. 22), a partir de um currículo qualitativamente novo, que supere a “fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos” (*ibid.*) que não dialogam com as realidades dos discentes, considerando-se suas necessidades e expectativas frente ao mundo extraescolar. É neste sentido que a Educação Integral, no texto do CCSP, assume que a “aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo” (*ibid.*, p. 24).

No decorrer da argumentação desenvolvida no CCSP, a Educação Integral é apresentada como a estratégia apropriada para apoiar os estudantes “a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI” (São Paulo, 2017, p. 18). Isto é, a necessidade de uma formação completa seria condizente com as exigências do “mundo contemporâneo”, descrito como um espaço de “mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro” (*ibid.*, p. 21) que requereria da educação escolar a formação de “sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos” (*ibid.*, p. 18).

Uma primeira análise dos objetivos desta Educação Integral e dos meios para concretizá-la trouxe uma série de elementos capazes de estabelecer paralelos com a educação integral caracterizada como liberal, dentre os quais destacam-se: o propósito de que a escola atue na formação de cidadãos que preservem a democracia liberal-burguesa e cooperem para o desenvolvimento econômico do país, e o entendimento de que a educação escolar, ao oferecer as mesmas oportunidades a todos, possibilitaria que cada indivíduo encontrasse – e reencontrasse – sua posição em uma sociedade diversificada e imprevisível. Desta forma,

entende-se que o CCSP, no que tange à concepção de educação escolar, como função social, em nada se diferencia dos documentos e prescrições que o antecederam e que intencionavam promover, por meio da atividade educacional, a acomodação das alterações sofridas pelo capitalismo e a conformação do conjunto da sociedade para sua conservação sem, contudo, evidentemente, comunicar explicitamente tais intenções.

A desconstrução da hipotética objetividade com que as políticas educacionais e curriculares têm sido formuladas, desde o fim do século XX, permite que a leitura dos documentos localize e interprete conceitos outrora encobertos, porém presentes na posição político-ideológica das concepções de educação escolar hegemônicas (Apple, 2008). Neste sentido, entende-se que subjaz ao conceito de Educação Integral adotado pela SME, a pedagogia das competências, de maneira implícita, porém muito facilmente verificável, especialmente por centrar o propósito educacional da Rede na construção de um conjunto de habilidades que permitam aos estudantes desenvolverem suas vidas no “mundo real”, remetendo-se, inclusive, à BNCC, cuja assunção deste modelo, como normativo e organizativo da educação básica, se deu de forma categórica.

Cumprir destacar, porém, que a concepção da Educação Integral do CCSP não é inteiramente original, pois a abordagem que pode concretizá-la, conforme verificado em seu texto, corresponde ao modelo das competências o qual alinha-se inteiramente, não apenas à proposta da BNCC – o que seria coerente tendo em vista o papel da Base nos currículos locais –, mas ao que tem sido preconizado desde a Conferência de Jomtien (1990) e nos demais documentos analisados no capítulo anterior desta dissertação, relativamente aos propósitos da educação básica para a formação de um novo trabalhador no contexto do neoliberalismo, que apresente as competências necessárias para o desenvolvimento de variadas funções no novo mundo do trabalho. À reprodução do modelo capitalista é insuficiente a transmissão de conhecimentos cognitivos, apenas. Trata-se de um sistema que demanda, a cada uma de suas novas fases, “formas de comportamento convenientes” (Kuenzer, 2001, p. 12) não apenas no ambiente de trabalho, mas em todas as dimensões da vida do trabalhador de tal modo que componham sua personalidade e dirijam os valores que conduzem à tomada de decisões. Esta é uma necessidade que sempre se colocou diante do capitalismo como forma de, em tempos de crise e mutação, manter-se hegemônico e dominante.

O que houve no campo educacional na década de 1990, com a tão propalada Conferência de Jomtien, representou, assim, uma estratégia de rearticulação dos grupos dominantes para a acomodação da “nova forma assumida pelo capitalismo” (Santos, 1997, p. 84) e que, nesta pesquisa, tem sido denominada neoliberalismo. Sua emergência impôs, mais

que a formação de um novo trabalhador, a formação de um novo sujeito, afeito à nova ordem mundial e disponível para lidar com sua constante instabilidade e impermanência de maneira orgânica. Conforme apontado no capítulo 3, documentos curriculares e normativos, internacionais e nacionais, justificaram os novos paradigmas e objetivos da educação em razão de um futuro inexorável e inevitável, que solicitaria dos indivíduos “flexibilidade mental para aceitar não só o emprego, mas também, o desemprego, a terceirização, o autoemprego” (idem, p. 84).

O contexto do século XXI apregoado nestes materiais, caracterizado por “novas formas de relações sociais, novas instituições sociais, novas formas de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, novos valores, novas categorias, novos conceitos, novos princípios e novos parâmetros” (Santos, 1997, p. 84), evidenciou e chancelou o que Duarte denomina “pedagogias do ‘aprender a aprender’” (2001, p. 35), isto é, um grupo de correntes educacionais assentadas sobre a noção de que a educação escolar deve garantir condições para que os estudantes construam um conjunto mínimo de competências necessárias para o mundo do trabalho e das relações sociais, e que os permitam aprender autonomamente e por toda a vida, justamente em razão do caráter flexível e incerto do mundo contemporâneo, no qual os conhecimentos e as habilidades são frequentemente superados e substituídos por novos atributos.

Reitera-se que esta concepção educacional tem como projeto de sociedades (visto ser a corrente pedagógica dominante em diversos países) a aceitação dos sujeitos às condições externamente impostas de modo que, *individualmente*, encontrem meios de enfrentá-las para que realizem suas vidas. Por ser parte da “pedagogia do capital” (Kuenzer, 2001), o modelo das competências leva em consideração tanto a divisão do trabalho ao consentir com o desenvolvimento de habilidades parciais “à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas” (Marx *apud* Kuenzer, 2001, p. 43) e que reforçam a cotidianidade intelectualmente superficial e alienada dos indivíduos, quanto à divisão internacional do trabalho, assentando com o fato de que os países ocupam posições distintas e complementares no jogo do capital e, por isso, as competências necessárias ao trabalhador europeu, por exemplo, diferem daquelas socialmente úteis ao trabalhador da América Latina (Chizzotti e Casali, 2012).

Escamoteada sob conceitos como qualidade total, universalização da educação, desenvolvimento integral, aprender por toda a vida, gestão democrática, autonomia estudantil etc., a pedagogia das competências, inserida na corrente mais abrangente do “aprender a aprender”, após mais de trinta anos de aplicação, não tem oferecido qualquer argumento que permita associá-la à emancipação das classes trabalhadoras, seja no centro capitalista, seja em

sua periferia. É neste sentido que cada termo ou expressão que, à primeira vista, induzam ao entendimento de que são benéficos para os despossuídos – público majoritário das políticas educacionais e curriculares – devem ser problematizados e investigados no interior do jogo de interesses que pautam a educação que é oferecida a essas pessoas.

À vista disso e sem pretender adotar um posicionamento excessivamente determinista, considerou-se que desvelar as motivações que podem ter conferido ao conceito de Educação Integral protagonismo no Currículo da Cidade e, conseqüentemente seu real sentido para a educação pública municipal, seria uma tarefa inócua sem que se considerasse que a educação escolar, no cenário hegemônico contemporâneo, é

uma das instituições básicas para a produção e reprodução da força de trabalho. Ela se insere no processo de produção de mercadorias, processo complexo em que os trabalhadores produzem e formam novas gerações de trabalhadores. Isto é força de trabalho sendo usada na produção de outra força de trabalho. É a força de trabalho, vendida pelos trabalhadores de ensino, no interior de uma certa instituição de ensino – uma escola – que contribui para a formação de futuros trabalhadores (Santos, 1997, p. 85).

Assume-se, portanto que a educação efetivada pela escola, no contexto do capitalismo, “atua no setor econômico” (Apple, 2008, p. 37) da sociedade pela via do consenso, promovendo a formação de consciências adaptadas aos interesses dominantes. Julga-se oportuno mencionar que, na esfera do senso comum, a noção de uma educação escolar reprodutora de desigualdades e avessa ao desenvolvimento intelectual pleno dos estudantes não é totalmente incomum e coabita com a confiança na educação como mecanismo de elevação qualitativa das condições de vida. De alguma maneira, o sistema de crenças de muitos indivíduos admite o uso ideológico que se faz da educação para a manutenção de uma certa ordem, embora ainda estejam difusos aspectos essenciais que poderiam oportunizar uma tomada de consciência mais profunda e decisiva, tal como a elucidação, não apenas dos grupos – para além dos atores políticos – favorecidos por esta educação escolar, mas especialmente as maneiras concretas pelas quais interesses de grupos particulares manifestam-se e moldam a educação de pessoas que não são atendidas por esses interesses (Apple, 2008). É neste sentido que a examinação do conceito de Educação Integral como eixo estruturante do Currículo da Cidade se apresentou como uma possibilidade para desenredar a posição ideológica deste documento.

Embora trate-se de uma concepção que deriva, conforme demonstrado, do pensamento liberal dos anos 1930 e preserva seu núcleo político-filosófico, a Educação Integral do CCSP assumiu feições pós-modernas ao incorporar o conceito de interculturalidade, conforme concebido no Programa Mais Educação, instituído em 2007, no segundo governo Lula (PT)

(Silva e Silva, 2014). Considera-se pertinente, antes examinar os fundamentos desta perspectiva educacional, registrar o posicionamento da presente pesquisa relativamente ao tema da pós-modernidade.

O aspecto problemático deste ideário, especialmente para o campo da educação, sob a perspectiva histórico-crítica, é que ele funciona como um sistema de ideias que legitima a fase atual do capitalismo. Ao rejeitar as "grandes narrativas", as teorias que buscam explicar a sociedade como um todo, o pensamento pós-moderno questiona a própria possibilidade de se alcançar uma verdade objetiva sobre a realidade (Santos, Silva e Valentini, 2019). Referindo-se a Marx, Apple (2008) afirma que as ideias dominantes de uma época não são neutras; elas refletem e justificam as relações econômicas e de exploração existentes, e por isso devem ser problematizadas e situadas "[...] em um âmbito maior de conflito econômico, ideológico e social" (p. 47). Por considerar o mundo social, econômico e político como uma coleção de conflitos locais e identidades fragmentadas, sem uma causa estruturante comum (Silva e Silva, 2014), o pós-modernismo na educação favorece a formação de sujeitos que, imersos em um relativismo, perdem a capacidade de analisar criticamente as estruturas que geram os processos de exploração, enfraquecendo a consciência coletiva necessária para a transformação radical da sociedade.

Ao negar a ideia de totalidade, esta abordagem impede que se entenda o capitalismo como um fenômeno complexo que "só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e aos outros fenômenos" (Cury, 2001, p. 36), afastando as possibilidades de assimilá-lo como um sistema global, onde a esfera econômica (a base da sociedade) influencia profundamente a cultura, a política e a própria educação. O abandono da categoria analítica totalidade (Santos, Silva e Valentini, 2019), na pós-modernidade, conduz que a efetiva causa das desigualdades experimentadas pela classe trabalhadora, a saber, a exploração do trabalho, seja deslocada para as diferenças culturais. No contexto educacional, este pensamento nutre currículos que celebram a diversidade de forma superficial, sem, contudo, problematizar as bases materiais da exploração à qual está submetida a grande massa populacional. O sistema capitalista é, assim, naturalizado, e a educação corre o risco de perder sua função como espaço para a construção de uma práxis transformadora e emancipatória, ou seja, aquela que une teoria crítica e ação coletiva (Tonet, 2013).

Ao analisar os fundamentos que constituíram o referencial normativo da Educação Integral do PME de 2007, entende-se que os postulados pós-modernos orientaram a concepção de educação integral do documento, por meio dos "estudos culturais" (Silva e Silva, 2014). Tais fundamentos mereceram atenção, dado que "expressam os fins político-sociais do programa, a

organização curricular e seu modelo de gestão” e traduzem “as concepções dominantes” (Silva e Silva, 2014, p. 97) a respeito desta abordagem, isto é, modelam e estabelecem a definição a ser legitimada.

Entende-se que os “estudos culturais” que subsidiaram teoricamente a Educação Integral do PME, em virtude de sua orientação “pós-moderna” (Silva e Silva, 2014), não colaboram para a formação omnilateral dos indivíduos, dado que negam “qualquer ideia de ‘totalidade’ [e] destroem a capacidade de vermos os aspectos comuns ou as ligações entre os elementos heterogêneos e diversificados” (p. 106)”, submetendo os estudantes à constante negociação de sentidos e à aceitação acrítica de narrativas diversas, em oposição ao conhecimento objetivo que lhes permitiria compreender, por exemplo, “a natureza histórica do capitalismo, como forma social específica” (idem). Assim, posiciona-se como uma concepção útil aos dogmas neoliberais ao operar uma educação que circunscreve a intelectualidade e reflexividade dos estudantes a temáticas de suas realidades imediatas, na chave da adaptação, sem promover sua articulação com as determinações materiais que condicionam tais realidades.

Sua examinação reafirma o rebaixamento da função histórica da escola de ensinar conteúdos de maneira sistematizada, que já se vinha operando nas décadas anteriores com a adesão ao lema “aprender a aprender” e, em seu interior, à pedagogia das competências e ao construtivismo, correntes pedagógicas que supervalorizam a cotidianidade e, conseqüentemente, o conhecimento tácito que os sujeitos empregam em suas relações rotineiras, “isto é, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial” (Duarte, 2010, p. 37). Um dos cadernos produzidos pelo MEC para a divulgação do PME assim assumiu esta visão de educação:

Os pressupostos para educação integral que apresentamos quer assumir um formato *aberto* pois pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira. Estrutura, por um lado, uma articulação com distintas áreas dos saberes comunitários (onze campos do conhecimento que, independentemente de grupo social, estão presentes em todo o país de forma diferenciada). São os saberes que desenvolvemos na relação com o mundo, nossa forma de viver (Brasil, 2009, p. 17, grifo do autor).

Trata-se de uma “proposta intercultural para a educação integral” (Brasil, 2009, p. 20), na qual os professores são convidados a “reconhecer a autonomia das condições culturais da comunidade onde [a] escola está localizada, as origens culturais e sociais [dos] alunos”, afinal, “independentemente da área em que nos formamos, nós professores trabalhamos em territórios culturais” e, por isso, devemos nos perguntar: “seríamos nós, professores brasileiros contemporâneos, capazes de estabelecer relações verdadeiras com nossos alunos? Com os

saberes de seus pais?” (Brasil, 2009, p. 19), ou estaríamos agindo de maneira autoritária e prepotente ao nos identificar, profissionalmente, como pessoas que ensinam conteúdos a outras pessoas? Está ausente desta proposta, por conseguinte, qualquer menção ao conhecimento científico historicamente construído como patrimônio dos indivíduos e ao direito que os estudantes têm de acessá-lo como forma de sobrelevarem a esfera do ordinário. É a celebração da “concepção de educação escolar não especializada, não intelectualista, isto é, educação para a formação ‘comum’ do homem” (Cavaliere, 2010, p. 255).

Na perspectiva desta dissertação, o caráter intercultural da educação integral na proposta do PME, útil à hegemonia capitalista, comparece, também, no CCSP a partir de seu enfoque à questão das diferenças de “gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras particularidades” (São Paulo, 2017, p. 25), em detrimento de uma discussão que, na perspectiva desta investigação, é anterior e mais urgente quando se intenciona a efetiva elevação das condições objetivas e materiais de vida: a desigualdade socioeconômica. Um aparte deve ser registrado nesta discussão: os seres humanos, efetivamente, são diversos e, na sociedade moderna, há características consideradas inferiores que geram discriminação, exclusão e outros desdobramentos que dificultam a realização plena da vida daqueles que, como os brasileiros, por exemplo, situam-se fora do padrão capitalista eurocêntrico – homem, branco, heterossexual e cristão. Concorde-se que a educação escolar deve se ocupar desta temática, desde que o faça para desvendar, junto aos estudantes, as condições históricas e os interesses econômicos que inferiorizam certas características e elevam outras a condição de desejáveis e ideais. Considere-se que uma discussão honesta sobre este assunto conduziria os estudantes ao cerne da questão: o capitalismo como dispositivo que se retroalimenta deste cenário.

No CCSP, assim como no Programa Mais Educação de 2007, a temática da interculturalidade “é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica” (Candau, 2012, p. 244). É o tratamento de assuntos sensíveis a grandes contingentes populacionais “que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder” (idem). Exatamente por ser essa a abordagem selecionada que não se verificou, corroborando Silva e Silva (2014), qualquer citação à questão de classe, de desigualdade, exploração e opressão a que estão submetidos os trabalhadores brasileiros. Isto permite inferir que, na proposta educacional da rede municipal de ensino da maior cidade da América Latina, os estudantes dispensarão nove anos de sua formação sem discutir as problemáticas cruciais da vida contemporânea que, embora surjam como incertas, inexplicáveis e incontroláveis (em todos os documentos analisados no capítulo anterior) têm

nome, origem, causa e, portanto, poderiam ser problematizadas e superadas, ao invés de assimiladas, como está latente no CCSP.

Entende-se, também, que a afirmação de que “a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas” (São Paulo, 2017, p. 18) traz alguns perigos, se examinada em uma relação mais abrangente com a integralidade da proposta educacional da cidade de São Paulo. Isto porque a educação escolar da RME, por posicionar-se pela reprodução do capitalismo, não oferece aos estudantes a possibilidade de desenvolvimento de capacidades intelectuais que lhes permitam produzir análises críticas sobre os determinantes que forjam o contexto social, econômico, político e cultural no qual vivem, ao contrário, trata-se de um processo educativo que conduz as atividades reflexivas para a cotidianidade, para a apreensão do que está dado como imutável. O perigo, pois, apresenta-se no exato instante em que, diante deste cenário, compartilhar com os estudantes decisões sobre o que deve ser aprendido resulta, tão somente, na manutenção e conservação da sociedade atual, ao contrário de sua transformação, situação que reforça o alinhamento deste currículo à lógica neoliberal.

Por fim, no que tange à categoria *educação escolar*, a exposição ora realizada indica que o programa curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo favorece a reprodução da sociedade neoliberal, embora tal intencionalidade não esteja apropriadamente explicitada, o que lhe confere aparência neutra e imparcial, condição reiteradas vezes questionada e rechaçada. Para esta pesquisa, somente a partir da compreensão acurada das finalidades desta educação escolar na atualidade é que se pode advogar e lutar pelo estabelecimento de concepções educacionais que sirvam a outras finalidades, que auxiliem os trabalhadores a desenvolverem “novos modos de pensar, sentir e conhecer” (Kuenzer, 2001, p. 55) que impulsionem novas organizações sociais e novas formas concretas de trabalho, preferencialmente direcionadas para a libertação e realização plena dos grupos explorados e subalternizados há séculos.

4.6 A Língua Portuguesa no Currículo da Cidade de São Paulo

Nesta seção, examinou-se o Currículo da Cidade de São Paulo no que tange à categoria *conhecimentos considerados válidos* ou *conhecimento legítimo*. Tendo em vista que o componente curricular analisado foi o de Língua Portuguesa, notadamente referente ao ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), a etapa de apropriação da leitura e da escrita da língua materna

constituiu-se num conhecimento importante a ser explorado. Considera-se que, em qualquer sistema formal de educação básica, o tema da alfabetização gozaria de enorme relevância, dado que é condição essencial para que outras aprendizagens possam se realizar, inclusive nos demais componentes da grade curricular. Entretanto, esta pesquisa não enfocou a alfabetização, em si, mas buscou identificar quais relações podem ser estabelecidas entre as escolhas teórico-metodológicas do CCSP acerca do ensino/aprendizagem da língua e “outras instituições sociais e econômicas de uma coletividade”, partindo da premissa de que o conhecimento curricular “está intimamente envolvido com as instituições dominantes de uma sociedade, espelhando-as e ajudando a reproduzi-las” (Apple, 2008, p. 153).

4.6.1 Língua Portuguesa e Pedagogia das Competências

É pertinente considerar, neste movimento relacional, que o Currículo da Cidade, em sua integralidade, é tributário da pedagogia das competências. Não perder de vista esta referência é primordial para situar o projeto educacional do município adequadamente na dinâmica socioeconômica que, tanto lhe oferece as condições de realização quanto pretende se beneficiar de seu desenvolvimento, e desvelar as intencionalidades e os sentidos do texto escrito. A presença do modelo das competências nos documentos analisados anteriormente – ora explícita, ora implicitamente – permite conceituá-la como a abordagem dominante desde a década final do século XX, plenamente sintonizada com as demandas neoliberais, dado que “a ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego” (Ramos, 2001, p. 221), isto é, a justa preparação do indivíduo para um mercado de trabalho em constante transformação como finalidade do processo educativo, desde os anos iniciais.

O modelo educacional das competências, a partir de uma perspectiva progressista que persegue a superação do capitalismo, impõe-se como um obstáculo entre a realidade material e sua transformação radical. Dentre a diversidade de ângulos que configuram esta pedagogia como contrária a emancipação de todos os seres humanos, muito especialmente daqueles que compõem a classe trabalhadora, esta seção focalizou dois aspectos que considera fundamentais e mutuamente articulados, a saber, a fragmentação do conhecimento e sua valorização na medida em que se apresenta como útil em situações concretas do dia-a-dia, e o aprisionamento do indivíduo em sua realidade imediata exatamente em virtude de uma concepção de educação orientada para a adaptação.

Um currículo baseado nas competências significa a “passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (Ramos, 2001, p. 221). Tal abordagem, abertamente assumida na Base Nacional, está presente no Currículo da Cidade quando são explicitadas as concepções orientadoras do componente de Língua Portuguesa. Sobre a leitura e a escrita, o CCSP afirma que “a intenção é possibilitar o trabalho com uma língua contextualizada, que se usa, efetivamente, nas práticas de que o indivíduo participa” (São Paulo, 2017, p. 65), “buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais” (idem). Além disso,

nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral (idem, p. 67).

Assim, a proposta curricular da Rede Municipal preconiza que a tarefa da escola é “ensinar a organizar textos nos gêneros que os estudantes ainda não têm muita proficiência”, priorizando aqueles que “que circulam nas instâncias públicas de linguagem e não nas instâncias privadas [possibilitando] que o estudante participe de práticas sociais de linguagem que se realizem – também – para além do espaço escolar” (idem, p. 71). Desta feita, os gêneros selecionados para o trabalho com as crianças do ciclo de alfabetização resumem-se a parlenda, adivinha, trava-língua, bilhete, receita, convite e conto, intencionando-se que, ao final do ciclo, os estudantes reconheçam a função social de cada um desses gêneros e sejam capazes de produzir textos que respeitem suas respectivas estruturas e características, utilizando linguagem apropriada.

Se interpretado literalmente, sem se considerar a interferência daquelas dimensões indicadas por Apple (2008) como constituintes e condicionantes da atividade educativa (política, economia, cultura), pode-se julgar positiva a conexão dos saberes escolares à realidade dos estudantes, dado que, efetivamente, a educação escolar não deve estar apartada do ambiente dos indivíduos e tem a incumbência de lhes desenvolver as ferramentas cognitivas e intelectuais necessárias para, dentre outras finalidades, integrarem-se a um contexto específico. Todavia, tal avaliação revela a adesão a uma formulação de senso comum útil ao pensamento hegemônico (Gandin e Lima, 2016), na medida em que as condições objetivas de funcionamento do “mundo contemporâneo, do século XXI”, tal qual aludido no CCSP, exige daqueles aos quais estão reservadas posições de subalternidade na “divisão social e técnica do trabalho” (Ramos, 2001, p. 238), não mais que uma porção de competências. Isto quer dizer

que a realidade concreta, base para a vida dos trabalhadores, reforça a não-necessidade de conhecimentos mais aprofundados sobre qualquer área do saber. Efetivamente, o caráter flexível que o trabalho assumiu nas últimas décadas tem tornado dispensável o desenvolvimento da intelectualidade, da especialização e da qualificação. Assim, uma leitura sob esta ótica, com efeito, subscreve a construção das competências como fim da atividade educativa.

A leitura do mesmo texto, porém, quando atrelada aos interesses sociopolíticos e econômicos que incidem sobre a educação escolar, ganha nova interpretação, segundo a qual revela-se “incompatível com o projeto de formação humana omnilateral” (Schwartz, Dalvi e Ramallete, 2020, p. 342) um programa educacional restrito às demandas imediatas da vida prática. Ao priorizar o aprofundamento a gêneros textuais como receitas, convites, bilhetes etc., o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita limita-se a fazer com que os estudantes apenas “reproduzam o que foi produzido pela humanidade (os conhecimentos), [sem promover os] meios de participação ativa e interventiva (portanto, crítica e transformadora) dos indivíduos na sociedade” (idem, p. 351-352). Considera-se que o trabalho didático com os referidos gêneros mobiliza a capacidade reflexiva dos estudantes para a organização e produção de textos que não cooperam “para a formação integral do aluno, sobretudo seu posicionamento crítico e preparação para o mundo” (Oliveira, Gregol e Neves, 2024, p. 138), dado que seu conteúdo “pouco (ou nada) trazem de formação humana e de sociedade ao estudante” (idem).

Isto porque o modelo educacional das competências, “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, [...] parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (Ramos, 2001, p. 221), contrapondo-se ao que, pejorativamente, tem sido denominado “conteudismo”. Tal antagonismo, a fim de alcançar adesão, veicula que o trabalho por competências seria valorativamente superior dado que se ocupa das necessidades reais dos estudantes e “dialoga” com as demandas de suas vidas cotidianas, enquanto o modelo conteudista “descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos” (Duarte, 2021, p. 95). Entende-se que, exposto assim, tal argumentação resulta em difícil contestação, pois quem poderia discordar de que a educação escolar válida é aquela que tem sentido real na experiência concreta dos estudantes?

Porém, sob a perspectiva histórico-crítica, a centralidade do processo educacional na construção de um conjunto de competências a partir dos conhecimentos cotidianos não propicia o adequado desenvolvimento do “pensamento teórico” (Abrantes, 2015), isto é, a faculdade de vincular-se com a realidade de maneira situada e refletida, superando-se a percepção ingênua do mundo. Objetivando-se a superação da sociedade de classes, o autor afirma que é papel da

educação escolar socializar os mais elaborados conhecimentos produzidos historicamente, pela via dos conteúdos escolares, permitindo aos estudantes apropriarem-se de um “sistema conceitual [que] *funcione* e se *desenvolva* subjetivamente como *instrumento* de análise e interpretação, orientando ações práticas a partir da produção de imagem fidedigna da realidade” (p. 137, grifos do autor).

A celebração da função adaptativa da educação, cerne da pedagogia das competências, ao contrário do que intenta incitar, confina os indivíduos em experiências cotidianas alienantes e limita seu desenvolvimento, pois

A despeito das teses que a psicologia burguesa sustenta a propósito do desenvolvimento ontogenético humano, que ela considera como ‘uma adaptação do homem ao seu meio’, esta adaptação ao meio não constitui de modo algum o princípio do desenvolvimento do homem. Com efeito, o sucesso do seu desenvolvimento pode consistir, para um homem, não numa adaptação, mas em sair dos limites do seu meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente um obstáculo a uma expressão eventualmente mais completa da riqueza das suas propriedades e aptidões verdadeiramente humanas. O conceito de adaptação do homem ao seu meio social é, portanto, pelos menos, ambíguo tanto no plano social como no plano da ética (Leontiev, 1978 *apud* Francioli, 2012, p. 33).

É em face do exposto que esta pesquisa compreende que o trabalho educativo envolvendo a leitura e a escrita da língua deveria objetivar a decodificação da “realidade para além das aparências (imediato aparente)” (Abrantes, 2015, p. 133), sistematizando “a leitura de produções histórico-culturais mais complexas, o acesso a conhecimentos que sustentam e dão sentido à humanidade, e a ampliação de horizontes culturais [que] são pontos essenciais para a formação do sujeito” (Oliveira, Gregol e Neves, 2024, p. 138), em oposição direta ao objetivo da abordagem das competências, qual seja, “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2021, p.437).

Julga-se, enfim, que o modelo organizativo da educação pública paulistana adere a uma concepção de educação que, em síntese, não ambiciona a construção de consciência e capacidade de avaliação crítica da realidade de modo que os estudantes operem sua transformação. As opções didático-metodológicas registradas no documento, ao contrário, fortalecem o senso comum que trata como incontável pelo ser humano a realidade social, como se esta fosse um ente autônomo, dotado de iniciativa e arbítrio. A perspectiva histórico-crítica, porém, nos assegura que o controle do mundo não está fora do alcance dos seres humanos, pois somos nós que o fazemos, social, econômica, política, culturalmente etc. e “[...] aquilo que hoje ‘é algo ou alguém’ não o foi sempre, mas ‘veio a ser’ [...]” (Duarte, 2021, p. 1),

isto é, há ação humana em todos os fenômenos que essa mesma humanidade experimenta e somente a ação humana pode modificar as condições de sua existência. Não tornar este fato um conteúdo escolar a ser sistematizado, ensinado e apropriado por milhões de crianças e adolescentes representa uma escolha que, efetivamente, os mantém limitados a uma compreensão de si mesmos e do gênero humano acrítica, desorientada, que inviabiliza a transformação da realidade. Em outras palavras, desnuda a falsa neutralidade veiculada pelo documento e evidencia uma posição na luta de classes.

4.6.2 Língua Portuguesa e Interculturalidade

Os desdobramentos para a formação intelectual dos estudantes decorrentes da opção pela pedagogia das competências já seriam capazes de revelar o enviesamento do projeto educacional em favor da reprodução capitalista. No entanto, a continuidade do texto do CCSP, no entendimento desta pesquisa, oferece elementos adicionais que permitem substanciar tal argumento, com destaque para a adoção ao pós-modernismo – face cultural do neoliberalismo (Saviani, 2021) – via concepção intercultural de educação que, no componente de Língua Portuguesa, manifesta-se pela crítica ao preconceito linguístico e pela valorização das diferentes culturas e suas respectivas formas de expressão.

Segundo o documento, “adotar norma culta ou norma-padrão não é uma escolha apenas linguística, mas, sobretudo, ideológica” (São Paulo, 2017, p. 75) que pode resultar em, mais que preconceito linguístico, “preconceito social” (idem). Assim, o CCSP entende que “esta temática é importante à medida que os estudantes podem reconhecer, denunciar e repudiar qualquer ato preconceituoso em relação aos usos que diferentes comunidades linguísticas fazem de suas respectivas línguas” (idem). A contribuição da Língua Portuguesa, neste departamento, se daria por sua capacidade de promover o acesso “pela leitura, à diversidade de culturas [o que] contribui para ampliação da visão dos estudantes sobre as especificidades da vida de diferentes pessoas e, além disso, fortalece uma educação permanente orientada pelo respeito à pluralidade” (idem, p. 83).

Reconhecendo a existência de desigualdades construídas historicamente, o Currículo da Cidade considera que a contribuição da educação é possível a partir da “elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que articule as diferentes culturas estabelecidas no meio escolar, criando espaços e momentos de diálogo, estudo e reflexão sobre as contribuições que elas trazem para o território no qual a escola está inserida” (idem, p. 83). Evidencia-se que, para a política curricular do município, as desigualdades que geram preocupação são aquelas de ordem

cultural e o papel da escola na mitigação desta problemática é “trazer as vozes dos estudantes para o interior do currículo, articulando, nas práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, as práticas letradas não valorizadas historicamente” (idem). Por fim, antecipa que

essa construção dialógica poderá acontecer em contextos de relativa tensão, devido à diversidade não ser reconhecida. Afinal, em uma sociedade cada vez mais marcada por antagonismos latentes e diferenças aparentemente irreconciliáveis, é natural que qualquer proposta de diálogo entre diferentes seja marcada por disputas, negociações e, até mesmo, certa frustração. No entanto, é justamente esse movimento que pode contribuir para a constituição de crianças, sujeitos de direitos, mais sensíveis à alteridade e à equidade. *Sujeitos que, valorizados por suas produções discursivas – poemas, músicas, histórias, grafites – sejam capazes de trabalhar por uma sociedade na qual todas essas produções ocupem um espaço de importância social* (idem, p. 84, grifo meu).

Depreende-se que, para o CCSP, a raiz dos conflitos sociais é cultural. Supostamente, o não reconhecimento da diversidade provocaria estranhamentos e tensões entre os diferentes. Neste sentido, o papel da escolarização, no componente de Língua Portuguesa, é promover espaço para que as produções escritas possam circular e serem apreciadas, uns pelos outros. É válido destacar que as produções evidenciadas pelo documento (poemas, músicas, histórias, grafites), ao circunscreverem-se à esfera do subjetivo, das emoções e dos afetos, na perspectiva desta pesquisa, dificultam a construção de sentidos coletivos acerca da realidade social. Em outras palavras, ao não condicionar a expressividade dos sentimentos e dos valores individuais aos temas e aos desafios comuns da coletividade na qual estão inseridos os estudantes, as manifestações pessoais acabam por limitarem-se à uma exteriorização das sensações que, por se realizarem de forma desagregada, não convergem para um processo reflexivo comum sobre as adversidades que contornam a existência de grupos específicos no sentido de, mais que denunciá-las, propor meios de superá-las.

4.7 Perfil do professor

No decorrer desta dissertação, tem-se mencionado que a análise, tanto do Currículo da Cidade de São Paulo, quanto dos demais documentos que possibilitaram situá-lo no interior de um processo de histórico, pautou-se, essencialmente, pela examinação das categorias educação (escolar), conhecimentos (considerados válidos ou legítimo) e professor (perfil). Porque estes conceitos respondem ao que Apple (2008) instituiu como aspectos de seu programa metodológico a serem articulados numa análise de política educacional, a presente seção se propôs a identificar quais pressupostos teóricos nortearam duas ações formativas realizadas

junto a professores do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no decorrer de 2018, como estratégia de implementação do CCSP, dado que “a formação de professores se pauta na organização intencional dos conteúdos necessários e do *perfil profissional* que se pretende atingir” (Tsukuda e Barbosa, 2024, p. 2, grifo meu).

Cumprir destacar que a formação continuada de professores é objeto de atenção e ação da RME. Seja por via de convocação, ou de oferta de percursos formativos diversos a serem escolhidos pelos docentes, a Secretaria Municipal de Educação faz conhecer as concepções que embasam a educação escolar que oferece aos paulistanos por meio destas propostas. Por ocasião do, então, novo CCSP, foram promovidos os *Cursos de Implementação do Currículo da Cidade: Componentes em discussão e Implementação do Currículo da Cidade para os anos iniciais do Ensino Fundamental*, cujo objetivo central foi apresentar o currículo da cidade aos professores da RME e discutir seus fundamentos, bem como de cada um dos componentes.

Conforme mencionado no início deste capítulo, em virtude das proporções territoriais e populacionais da Rede Municipal, a SME atua na totalidade do município por meio de suas treze Diretorias Regionais de Ensino contendo, cada uma delas, sua própria Divisão Pedagógica responsável pela formação dos professores. As DIPEDs organizam suas formações a partir das diretrizes emanadas pela SME, o que quer dizer que não atuam com autonomia, mas implementam o que é estabelecido na esfera central da administração pública. Assim, os arquivos utilizados pelos formadores como pautas dos encontros ora analisados, foram aqueles produzidos no âmbito da DIPED-Penha e estão disponíveis em seu sítio eletrônico³⁰. Atendendo aos recortes da pesquisa, examinou-se os arquivos intitulados *Implementação do Currículo da Cidade Anos Iniciais* (Anexo I) e *Apresentação Anos Iniciais – LP* (Anexo II) que corresponderam a dois encontros entre professores e formadores.

Os referidos materiais foram analisados tendo-se presente o atual modelo de sociedade, forjado pelo neoliberalismo e pela pós-modernidade, assumindo que a organização e as relações que são estabelecidas em seu interior pautam-se, essencialmente, pelo modo de produção que garante, a esses indivíduos, a base material de sua existência (Martins, 2001). A examinação das categorias educação escolar e conhecimentos considerados válidos, nas seções anteriores deste capítulo, ofereceram elementos satisfatórios para constatar que o projeto educacional da RME não objetiva atuar contrariamente ao modo capitalista de produção, de outro modo, lança mão de sua estrutura para participar do desenvolvimento de indivíduos adequados à sua reprodução, portanto, ao analisar a intencionalidade do processo formativo realizado por esta

³⁰ Pautas formativas disponíveis em: <https://dipedpenha.wixsite.com/pedagogico/implementacao-do-curriculo-da-cidade> Acesso em: 26 set. 2025.

rede no perfil do professor, buscou-se identificar como a conformidade com o capital se expressou, também, na formação dos professores.

4.7.1 Formação de professores e despolitização

O encontro denominado *Implementação do Currículo da Cidade Anos Iniciais*, no Anexo I, foi o primeiro a ocorrer, visto que se propunha a *apresentar* a parte introdutória que compõe o Currículo da Cidade e *refletir* sobre a concepção de alfabetização. Portanto, de acordo com a pauta desta atividade formativa, os professores inteirar-se-iam dos conceitos de educação integral, equidade e educação inclusiva, além da concepção de currículo adotada pela Rede. A segunda parte da formação, conforme consta da pauta, tratou de discutir a teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), e que oferece as bases para o método de alfabetização da RME. Na sequência, os docentes participaram de uma atividade em grupo que consistiu em responder quatro perguntas a partir de um vídeo. Esta etapa da formação apareceu com o título de *Tematização*.

A presente dissertação, dentro do alcance de sua proposta, examinou e discutiu os limites da concepção de educação escolar do CCSP na superação da sociedade de classes capitalista, portanto, não se trata de retomar, aqui, os argumentos que permitiram a crítica e a oposição a tais escolhas, mas tomá-los como um farol na análise do perfil de professor ambicionado pela RME segundo as referidas propostas da formação, explicitando as concepções epistemológicas que orientaram as atividades formativas e interpretando-as em sua relação com elementos hegemônicos da sociedade, sempre com base no compromisso ético-político de transformação radical da realidade social. Deste modo, chamou a atenção a despolitização do CCSP no diálogo com os professores, embora o documento, em si, não fosse, de nenhuma maneira, apolítico.

A começar pelo tempo destinado para o encontro (meio período de um dia), é plausível conceber que tratou-se de uma discussão abreviada em que, muito provavelmente, não foi possível aprofundar temas importantes com a intensidade necessária. Além disso, a disposição dos conceitos-chave a serem abordados na formação, bem como seus dois objetivos gerais (*apresentar* a parte introdutória que compõe o Currículo da Cidade e *refletir* sobre a concepção de alfabetização), conforme Anexo I, evidenciou que a intencionalidade da ação formativa residiu na assimilação dos professores das perspectivas que embasam o currículo. Não se notou, em nenhuma etapa da formação, a problematização dos pressupostos fundamentais do projeto educacional. Entretanto, longe de causar estranheza, tal fato mostrou-se coerente com o que se

apercebeu quando foram examinadas as condições de participação do professorado na construção do Currículo: os profissionais recebiam os textos que deveriam ler para elaborarem os objetivos dos componentes, sob a mediação de consultores externos, estes, sim, em diálogo direto com o núcleo da Secretaria Municipal de Educação responsável pela concepção de educação da rede, ou seja, uma participação mais direcionada para o aspecto prático, operativo que, de fato, deliberativa.

A opção de apresentar o currículo em vez de discuti-lo vai ao encontro do que Girox (1997, p. 161) denominou “ideologias tecnocráticas”, isto é, o apartamento entre “a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (idem). Compreende-se que restringir os professores ao âmbito da execução técnica das diretrizes curriculares sintoniza-se com a divisão do trabalho tipicamente capitalista que, justamente, separa a atividade mental da atividade manual. O efeito imediato desta cisão, em qualquer ocupação, é a alienação do trabalhador, e suas implicações para os docentes são ainda mais dramáticas, dado que o objetivo de seu trabalho é a “promoção da *humanização* dos homens, [a] consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano” (Martins, 2001, p. 11, grifo meu). Portanto, o desconhecimento dos “pressupostos ideológicos e filosóficos” (Tsukuda e Barbosa, 2024, p. 1) das concepções e das teorias que precisa implementar impõe obstáculos à sua realização de forma consciente, pois se é papel do pedagogo apropriar-se das ciências de modo que seja, ele próprio, capaz de convertê-las em elementos “pedagógico-didáticos” (Libâneo, 2002, p. 35), numa articulação constante entre teoria em prática, políticas de formação de professores que privilegiam o aspecto prático da docência naturalizam que o estudo teórico seja incumbência daqueles que definem os projetos educacionais e contribuem para a realização de uma prática docente hesitante e suscetível a modismos (Rossler, 2005).

Um outro desdobramento significativo da despolitização dos conceitos basilares de um currículo, quando este é discutido com os professores, refere-se a sua contribuição na sustentação de uma noção de imparcialidade que é, fundamentalmente, falsa. O acolhimento espontâneo desta pretensa objetividade embaraça problematizações mais abrangentes acerca do que intenciona uma proposta educacional, qual é seu papel no ordenamento social e com quais grupos o professor se compromete ao realizar uma política curricular, dado que “a escola, desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato” (Duarte, 2021, p. 21). No caso em análise, a impossibilidade de se apreender, com rigor, o projeto político subjacente ao CCSP, como a ausência de referências claras acerca da orientação intercultural do currículo, por exemplo, pode

ter se configurado como um impeditivo para que os professores refletissem, primeiramente, sobre quais são *seus* projetos de mundo e de sujeito e, em seguida, pudessem ponderar sobre a concepção deste currículo identificando convergências e divergências, de modo a terem condições de se posicionarem favoravelmente, ou não, a ele, dado que são os responsáveis por concretizá-lo.

Na continuidade da formação, segundo o documento elaborado pela DIPED-Penha, foi discutida a concepção de alfabetização adotada pela Rede Municipal, a psicogênese da língua escrita. Esta mesma etapa apareceria no encontro dedicado ao componente da Língua Portuguesa. As indicações que constam do roteiro formativo permitiram reconhecer, uma vez mais, o caráter despolitizado do estudo, tendo-se em vista que aquilo que compõe um currículo não é aleatório e muito menos neutro, isto é, responde, ideologicamente, aos interesses de determinados grupos sociais. Assim, a examinação dos pressupostos epistemológicos da referida concepção de alfabetização contribuiria, justamente, para se compreender que tipo de ser humano espera-se desenvolver, pois as teorias educacionais e pedagógicas não atuam apenas sobre o desempenho escolar dos estudantes, elas baseiam-se, sobretudo, em visões de mundo e em expectativas acerca da formação subjetiva desses indivíduos, com vistas à sua materialização. Relativamente a esta concepção, a pauta da formação, conforme reproduzido do Anexo I, afirmou:

As pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende” e colocaram, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português.

As ideias elaboradas pelas crianças nesse processo de conhecimento foram analisadas por Ferreiro e Teberosky (1986) em uma teoria denominada psicogênese da língua escrita, que explica quais são tais ideias, analisando os critérios utilizados pelas crianças investigadas para justificar suas escritas e as leituras feitas de textos a elas apresentados (São Paulo, 2017, p. 69).

A construção do argumento indica que a psicogênese da língua escrita representou um salto qualitativo na maneira de se compreender a alfabetização e, por isso, consistiria na opção lógica para substituir a concepção precedente, denominada “método analítico-sintético” (Francioli, 2012, p. 35), como se não houvesse, naquele período histórico, outras concepções em disputa. O método de alfabetização inspirado nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, atualmente dominante nos sistemas de ensino brasileiros, remete ao construtivismo, teoria celebrada – e por isso, pouco contestada pelos professores – por conferir ao estudante o protagonismo de sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Cumpre salientar que a adoção e

disseminação deste método de alfabetização remonta à metade da década de 1980, período singular de nossa história no qual processava-se a superação da ditadura empresarial-militar e, registre-se, a entrada da América Latina, como um todo, no capitalismo neoliberal, isto é a passagem de uma condição efetivamente desfavorável para outra não muito melhor para a classe trabalhadora (Gentili, 2001). Esse movimento, embora especialmente influente no campo simbólico, propiciou que perspectivas educacionais alinhadas à ideia de autonomia e liberdade, e contrárias a métodos pautados na hierarquia e na autoridade, tivessem melhores chances de lograr êxito nas políticas curriculares.

O construtivismo e, em seu interior, a psicogênese da língua escrita, conforme mencionado, não era a única opção disponível para reformar o ensino. Saviani (2021) aponta que, no mesmo período, coexistiram abordagens contra hegemônicas, tais como as pedagogias da educação popular, as pedagogias da prática, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. O construtivismo, então, para ser interpretado apropriadamente, deve ser analisado como uma *escolha* a partir de um universo de possibilidades ao invés de ser tomado como algo objetivo, natural e inequívoco. A omissão deste dado, contudo, dificulta que se levante questionamentos acerca de quais motivos podem ter conduzido esta concepção, e não outra, a se tornar preponderante nos currículos. Desenvolver uma compreensão crítica desta abordagem exigiria, no entendimento desta pesquisa, revelar que, epistemologicamente, o professor está diante de uma concepção de desenvolvimento do ser humano altamente individualizante, que considera que a efetivação da aprendizagem se dá na relação entre sujeito e objeto, e que as intervenções pedagógicas devem ser pontuais, de modo que não perturbe o percurso natural (pois fundamentado na biologia) deste processo (Mesquita, 2010). Tais asseverações são corroboradas por Cesar Coll, teórico construtivista e consultor convidado para a elaboração dos PCN brasileiros, quando afirma que “numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para *que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo* numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’” (Coll, 1994 *apud* Duarte, 2001, p. 35, grifo meu).

Esta é uma informação que interessa diretamente aos professores, pois uma análise menos superficial do construtivismo escolar ocasionaria que estes profissionais assimilassem, com mais propriedade, o lugar que lhes está reservado nesta forma de conceber a educação: aquele, cuja função precípua no ensinamento de conteúdos escolares é rebaixada para a facilitação, organização de ambientes que, à disposição dos interesses do estudante, promoveriam as aprendizagens intencionadas; em síntese, ele converte-se num observador do

desenvolvimento humano (Arce, 2004). Esta dissertação entende que, dentre os prejuízos causados pelo construtivismo pedagógico, está a desvalorização da docência e do docente, pois de acordo com Piaget, “a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas” (1998 *apud* Duarte, 2010, p. 40), isto é, se a comunicação de informações seguras, cientificamente comprovadas, prejudica o desenvolvimento de um estudante, grande parte do que imaginava-se ser tarefa do professor, desaparece, e ele passa a ter de, muito a gosto pós-moderno, negociar os sentidos e as interpretações pessoais dos alunos em suas relações com os objetos do conhecimento, dado que, ainda segundo o psicólogo suíço, “as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora” (*idem*).

Para Miranda (2005, p. 23), o construtivismo é uma “dimensão constitutiva e, portanto, um aspecto não-casual, não-acessório e não-secundário, das reformas educacionais que se processam, na atualidade, em vários países do mundo”. A ênfase excessiva dos aspectos subjetivos e intrapsicológicos no processo de desenvolvimento, ou seja, a convicção de que a aprendizagem é realizável individualmente, de dentro para fora, sintoniza-se às demandas neoliberais por sujeitos que possam aprender por si (aprender a aprender) e, portanto, tenham condições de adaptar-se ao caráter flexível e instável desta nova fase do capitalismo. Além disso, por tender à “biologização e naturalização dos fatos sociais” (*idem*, p. 27), secundariza – ou até mesmo, inviabiliza – os condicionantes históricos, políticos e econômicos que incidem sobre a realidade social que é experimentada pelas pessoas, isto é, despolitiza seus processos formativos, favorecendo o ideário que responsabiliza e culpabiliza os indivíduos por suas trajetórias.

Assim, evidencia-se que uma concepção pedagógica não interfere apenas nas capacidades objetivas de um estudante: saber ler, escrever, contar etc., mas impacta em sua forma de se comportar no mundo, pois veicula valores que explicam a realidade de acordo com seus pressupostos. A escolha de uma concepção educacional, portanto, não restringe-se a apresentar estratégias didático-metodológicas para alcançar as metas objetivas, mas inscreve-se como um ato político sobre que tipos de pessoas são necessárias para a construção, ou manutenção, de uma específica sociedade, e como a escola, e especialmente o professor, participará desta ação. Despolitizar as escolhas e os percursos que a elas conduziram, portanto, produz a ideia de que um método ou uma teoria podem ser objetivos e, por isso, consistiria em uma atitude ética do professor, cumprir o currículo que lhe é prescrito (Apple, 2008).

Este cenário manifesta a pujança do pensamento hegemônico na forma como os professores, em geral, lidam com o tema das concepções pedagógicas. Por estarem cada vez

mais apartados das instâncias que definem os projetos educacionais que têm de desenvolver, as diretrizes curriculares, bem como os conceitos que as embasam, irrompem como aparições. Subitamente, tem-se diante de si um material pronto, cujas raízes epistemológicas não estão apropriadamente explicitadas. Some-se a isso a linguagem utilizada nesses textos, que, ao reivindicar imparcialidade, os apresenta como o único caminho possível. Assim é que os paralelos estabelecidos entre diferentes concepções pautam-se mais por suas características (tradicional, tecnicista, conteudista, construtivista etc.) que por suas possibilidades, efetivamente, contra hegemônicas.

Considera-se, pois, que despolitização de um processo formativo de professores fortalece a crença “de que não é possível uma sociedade alternativa ao capitalismo, uma vez que princípios liberais como liberdade, igualdade e individualismo orientam o pensamento e a ação das pessoas, e se cristalizam no cotidiano, compondo o senso comum formativo e profissional dos docentes” (Tsukuda e Barbosa, 2024, p. 3), e atua como um importante dispositivo a serviço do neoliberalismo, no campo educacional, por meio da atividade profissional docente, sem que este profissional esteja suficientemente informado das importantes implicações de seu trabalho para além do espaço da sala de aula.

4.7.2 Epistemologia da prática e professor reflexivo

Na análise do documento *Apresentação Anos Iniciais – LP*, Anexo II, sobressaiu a influência pós-moderna, especialmente, por meio da epistemologia da prática e do conceito de professor reflexivo. As duas abordagens, atualmente hegemônicas nos estudos sobre formação de professores (Duarte, 2003), caracterizam-se pela valorização do saber tácito, espontâneo, individual, advindo da prática e por ela orientado. Segundo Tardif (1990 *apud* Duarte, 2003, p. 603) “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa”, exatamente o que esteve proposto na pauta analisada, sobretudo na etapa de apresentação dos conceitos relativos ao componente Língua Portuguesa.

A ideia de professor reflexivo, por seu turno, difundida especialmente por Donald Schön (Castro, 2005), fortalece a epistemologia da prática precisamente por direcionar a ação reflexiva do professor ao trabalho em sala de aula. As principais fases do modelo de Schön, reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, indicam o objeto sobre o qual o professor deve pensar (ação profissional) e desconsideram a examinação dos elementos condicionantes e constituintes do trabalho docente. Tratam-se, portanto, de perspectivas psicologizantes “que

têm implicado a despolitização da educação” (Miranda, 2005, p. 27), pois convidam o professor a olhar, exclusivamente, para si e para suas ações (Martins, 2010), como se a resposta aos desafios históricos da educação residisse na prática individual.

Deve-se afirmar, outra vez, que tais concepções formativas não causam surpresa, haja vista que uma das características do neoliberalismo consiste na agudização do individualismo alienado, pois desarticulado do restante da sociedade. Vê-se na epistemologia da prática e no conceito de professor reflexivo a ausência de fomento a conexões, análises e sínteses entre o que acontece dentro e fora da sala de aula, como se este espaço pudesse ser adequadamente compreendido sem se considerar seus determinantes políticos, econômicos, culturais etc. Assim, é coerente que tanto esta epistemologia, como o conceito de professor reflexivo, tenham surgido nas décadas finais do século XX, especificamente no contexto das reformas neoliberais no campo educacional, como norteadores das políticas de formação de professores com o intuito de se produzir um perfil profissional sintonizado às concepções pedagógicas de pretensões hegemônicas.

Arce (2001), Duarte (2003), Santos, Silva e Valentini (2019) e Tsukuda e Barbosa (2024) afirmam que as referidas abordagens, longe de serem neutras, derivam e retroalimentam-se do ideário pós-moderno que, por sua vez, representa a face cultural do neoliberalismo. Por isso, defende-se que sua influência nas concepções de formação de professores tem resultado oposto àquele que considera inegociável a participação da educação formal básica na superação da sociedade capitalista. Entre os aspectos que marcam este período estão a “rejeição ao conhecimento ‘totalizante’ e aos valores ‘universalistas’, pela ênfase nos conhecimentos singulares, nas identidades particulares, nas lutas distintas, e pela negação das noções clássicas de verdade, objetividade e razão (Santos, Silva e Valentini, 2019, p. 225); a “veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado capitalista” (Duarte, 2003, p. 612); e “o conhecimento universal e verdadeiro [cedendo] lugar à validade de todas as interpretações e perspectivas e os conceitos científicos se [perdendo] em meio aos ‘múltiplos jogos de linguagem’” (Tsukuda e Barbosa, 2024, p. 4).

O efeito de tais postulados, no âmbito da formação de professores, é o rebaixamento do saber científico em benefício do saber que é construído a partir das experiências profissionais (Duarte, 2003), privilegiando-se, portanto, o compartilhamento de práticas e atividades exitosas em detrimento do aprofundamento teórico acerca das concepções que orientam o trabalho pedagógico, pois, em vez de teoria e prática comporem a formação docente, opera-se a substituição do primeiro pelo segundo. Assim, torna-se importante para o professor, desenvolver comportamentos e habilidades que sirvam como um repertório de procedimentos

a serem aplicados em situações específicas, sempre restritas ao espaço da sala de aula e sem qualquer aspiração de abarcar a totalidade das condições que incidem sobre seu trabalho e seus resultados. Assemelha-se, pois, fortemente, ao modelo das competências, indicação do Estado brasileiro para a elaboração dos currículos da educação básica, cujo cerne, conforme apontado por esta dissertação, é a produção de capacidades que possibilitem, ao indivíduo, agir satisfatoriamente em situações-problema variadas, na perspectiva da adaptação.

Estes ingredientes manifestaram-se na etapa formativa dedicada ao componente da Língua Portuguesa (Anexo II) já na apresentação dos objetivos do encontro, conforme a reprodução que segue:

- Pontuar – de modo geral – as concepções que embasam o currículo de Língua Portuguesa;
- Refletir sobre a concepção de língua e linguagem e as implicações para o ensino de LP;
- Refletir sobre a concepção de alfabetização, participando de tematização da prática de alfabetização;
- Conhecer os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de produção de textos escritos;
- Revisar, coletivamente, produções de textos autênticas de estudantes;
- Refletir sobre o papel da revisão no quadro geral os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de produção de textos.

O que pode ser interpretado como lógico, a partir de uma leitura ingênua, dado que o espaço de trabalho do professor é, efetivamente, a sala de aula, é assumido por esta pesquisa como evidência do alinhamento político-ideológico, no campo da formação de professores, às perspectivas favoráveis à reprodução neoliberal. Para Zeichner (2008, p. 537)

a emergência da prática reflexiva como uma ênfase na formação docente está relacionada aos esforços das reformas neoliberais e neoconservadoras em exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores, de modo que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global

É contraintuitivo que o ato de refletir seja instrumento de controle sobre aquele que reflete, por isso a leitura estrita do texto não permite a apreensão do real sentido deste conceito na idealização do perfil docente, sendo indispensável a leitura do contexto no qual tal conceito fora produzido. Zeichner, assim como os demais autores citados nesta seção, ofereceram as

ferramentas teóricas para realizar a leitura crítica dos documentos orientadores da formação e permitiram compreender de que formas a ação reflexiva, tal como apropriada pelo neoliberalismo, confina os professores a uma prática profissional que não se interliga ao conjunto da sociedade e desconhece os impactos concretos do próprio trabalho no ordenamento social, justamente porque focaliza a reflexão do professor em maneiras de “reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino [...]” (Zeichner, 2008, p. 541).

O conteúdo individualista desta abordagem, sintonizado com as premissas neoliberais e pós-modernas, interioriza a reflexão docente de tal maneira que torna-se “menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais” (idem). Consolida-se a cultura de que a educação é uma atividade individual, cujo sucesso ou fracasso pode ser responsabilidade de indivíduos, desconsiderando-se os elementos já mencionados neste trabalho que interferem decisivamente na educação enquanto atividade coletiva e social – o que ela é, essencialmente. A reflexão ensimesmada desconecta o professor dos projetos sociais que um currículo encerra, já que não lhes ocorre pensar fora dele: as diretrizes estão dadas, resta pensar sobre como realizá-las. Assim é que entende-se como o conceito de professor reflexivo pode operar a subordinação dos professores.

De acordo com o Anexo II, referente ao encontro *Apresentação Anos Iniciais – LP*, após serem apresentados aos conceitos fundamentais da Língua Portuguesa para o ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais, os professores participaram de duas atividades intituladas Tematização da Prática. A atividade examinada, nesta pesquisa, segundo o roteiro registrado, consistiu em que os docentes assistissem a um vídeo e, em grupos, respondessem às quatro perguntas que seguem: 1. Qual a situação comunicativa em que a atividade está inserida? 2. Qual a situação problema que as crianças precisam resolver? 3. Que saberes estão sendo mobilizados sobre o SEA? 4. O que a professora considerou para realizar a atividade?

Consideram-se presentes, nas questões elaboradas, as noções de epistemologia da prática e professor reflexivo, dado que direcionaram a observação e a análise do professor para as ações ocorridas na sala de aula exibida por vídeo em articulação com os conceitos curriculares recém apresentados na etapa anterior da formação. Tal proposta reflexiva pode ter propiciado que os docentes construíssem, de modo aligeirado, um certo número de habilidades práticas específicas para lidar com atividades semelhantes à que fora exibida, sem mobilizar as reflexões intelectuais que têm sido apontadas nesta pesquisa como essenciais para compreender, filosófica e ideologicamente, a atividade educacional. Esteve, portanto, em conformidade com a epistemologia da prática, pois foram valorizados os “saberes que os

professores utilizariam em seu cotidiano profissional” (Duarte, 2003, p. 603), tácitos, espontâneos, produzidos pela experiência profissional, em detrimento de um saber teórico, acadêmico-científico, e que constitui a base das concepções prescritas aos professores. Esteve, também, em consonância com a noção de professor reflexivo, pelo objeto e objetivo da reflexão: a ação prática de um professor que, embora não pertencesse ao grupo da formação, serviu como espelho para que os espectadores analisassem a própria ação profissional.

Diante do exposto, considera-se que os pressupostos epistemológicos orientadores das atividades formativas desenvolvidas pela RME junto aos seus professores não contribuíram para promover aquilo que Giroux denominou “professores como intelectuais transformadores” (1997, p. 157) e que foi tomado, por esta dissertação, como um perfil apropriado e alinhado aos objetivos de participação da educação na superação do capitalismo. Entende-se que as estratégias metodológicas empregadas para compartilhar o Currículo da Cidade com o conjunto de docentes, por posicionarem-se ao lado da despolitização da formação e dos ideários pós-modernos engajados ao neoliberalismo, concorreram para a formação estritamente técnica e prática do professor e, assim, fortaleceram a desapropriação do conteúdo teórico, do aspecto intelectual e do caráter eminentemente político da profissão o que, na perspectiva desta pesquisa, é condição fundamental para a realização de uma prática docente politicamente situada e efetivamente contra hegemônica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, pretendeu-se recuperar os objetivos – geral e específicos – da dissertação e discuti-los a partir dos resultados obtidos a partir das movimentações realizadas pelo objeto de estudo, o Currículo da Cidade de São Paulo, e que foram apreendidas no processo desta pesquisa. Além disso, destacar a potencial contribuição deste estudo para o campo das políticas educacionais e curriculares no que tange ao aprofundamento analítico das relações entre educação escolar e sociedade, e registrar as limitações que podem ensejar novas pesquisas na área.

O presente trabalho propôs-se a responder a seguinte pergunta: as referências teóricas e metodológicas do Currículo da Cidade de São Paulo, instaurado em todo o município a partir do ano de 2018, apontam para quais finalidades da educação pública na realidade concreta experienciada pelas pessoas dessa localidade? Tal indagação, contudo, conforme abordado na *Introdução*, originou-se de um problema de pesquisa focalizado na relação do professor com as teorias que fundamentam um currículo; na percepção de que estavam ausentes, das atividades formativas para implementação curricular, estudos aprofundados sobre as concepções teóricas que embasam as diretrizes a serem concretizadas.

As investigações iniciais demonstraram, no entanto, que a apropriação das bases conceituais do objeto analisado, possibilitaria verificar suas finalidades não apenas no que se refere ao trabalho do professor ou na aprendizagem escolar do aluno, mas, de modo ainda mais significativo, seus propósitos e seus compromissos para com o conjunto da sociedade. Assim, o objetivo geral desta dissertação consistiu em identificar e analisar os aportes teóricos e metodológicos subjacentes às abordagens que embasam o Currículo da Cidade, relacionando suas intencionalidades educativas às demais dimensões que organizam a sociedade, partindo de sua aparência imediata em direção à sua essência ético-ideológica. Este intento desdobrou-se em dois objetivos específicos: delimitar e examinar o contexto sócio-histórico e político que deu início às reformas educacionais e curriculares brasileiras e oportunizou a produção do Currículo da Cidade; e identificar as concepções de educação escolar, conhecimentos considerados válidos e perfil do professor presentes no documento, a partir da compreensão crítica do papel da educação escolar na sociedade atual.

Na etapa de historicização do objeto, os documentos selecionados revelaram que a gênese das reformas educacionais, responsáveis por engendrar e legitimar os aportes teóricos, didáticos, filosóficos e ideológicos do que pode ser considerada uma nova concepção escolar,

relacionavam-se diretamente às necessidades organizativas de um mercado em franca transformação, portanto, respondiam à dimensão econômica. As políticas educacionais e curriculares implantadas a partir da década de 1990, após a Conferência de Jomtien e sucedidas pelo Plano Decenal (1993-2003), Relatório Delors (1996), LDB 9.394/96 (1996), PCNs (1997) e BNCC (2017), manifestaram-se como atualizações e, portanto, continuidade do projeto inicial, a saber, a formação de mão-de-obra preparada para o mundo do trabalho nos termos do neoliberalismo e a produção de consenso à sua natureza paradigmática, via capital cultural distribuído pelas escolas (Apple, 2008).

Este momento da pesquisa mostrou-se decisivo para *ler* o Currículo da Cidade mais apropriadamente, dado que possibilitou a identificação de seus elementos estruturantes em contexto com o processo histórico que o precedeu, explicitando a conformidade do objeto com as políticas anteriores por meio da verificação da permanência e do incremento de conceitos e concepções. Embora as categorias analíticas centrais tenham sido educação escolar, conhecimentos considerados válidos/legítimos e perfil do professor, o estudo documental desenvolvido propiciou a emergência de categorias adicionais que, ao serem examinadas, se mostraram essenciais para a construção da pesquisa e para o alcance de seus objetivos.

A presente dissertação procurou explicitar seu posicionamento político-ideológico a favor da educação escolar como instrumento de emancipação humana, de intervenção na realidade e sua transformação radical, em que a consequência seja a superação do capitalismo. Intencionou-se, a partir da análise desenvolvida, demonstrar os nexos concretos e efetivos existentes entre a atividade educacional que ocorre nas salas de aula e as formas pelas quais uma sociedade se organiza, em termos econômicos, políticos, culturais etc. Pretendeu-se colaborar para a desconstrução da pretensa objetividade com que são veiculadas as teorias educacionais, descrevendo como alguns de seus aspectos reforçam valores, saberes e comportamentos úteis à reprodução capitalista.

Por meio da sociologia crítica do currículo e da pedagogia histórico-crítica, as perspectivas examinadas nesta pesquisa, tais como a noção de qualidade na educação, a pedagogia das competências, o construtivismo escolar, a educação integral intercultural, o pós-modernismo, o conceito de professor reflexivo e a epistemologia da prática, puderam ser compreendidas como hegemônicas na medida em que reforçam atributos que permitem ao capital sua conservação: individualismo, competição, adaptação, flexibilização, alienação e naturalização das desigualdades. Diante disto, tornou-se possível reconhecer e afirmar que a posição da educação básica pública contemporânea na luta de classes, especialmente aquela

que ocorre na maior cidade da América Latina, corresponde aos interesses dos grupos dominantes de nossa sociedade.

O fenômeno político-educacional observado evidenciou, ainda, que, embora o Estado (formulador das políticas públicas) seja, sim, palco de disputa para os diferentes grupos que compõem a sociedade e, eventualmente, oportunize que interesses progressistas logrem relevância, ele não é um espaço inteiramente isento, que ofereça condições equidistantes para aqueles que buscam controlá-lo, pois suas formas e instituições atuais remontam à ascensão da classe burguesa e de seu estabelecimento como classe dominante, na passagem do feudalismo para o capitalismo. Portanto, o enviesamento do Estado moderno é um elemento que o constitui, o que demanda, das forças contra hegemônicas, muito mais esforço para a viabilização de suas agendas, corroborando Michetti (2020) quanto às posições desiguais que são ocupadas no debate político.

Entende-se que esta forma de conceber o Estado burguês é importante para uma pesquisa em política educacional, pois permite assimilar com maior clareza quais forças operam seus mecanismos normativos e jurídicos, ou seja, permite verificar que os atores políticos, apesar de serem apreciados pelo senso comum como os principais gestores do Estado, constituem a face aparente da institucionalidade estatal, localizando-se, em seu interior, aqueles que, efetivamente, estabelecem as diretrizes do Estado moderno: os proprietários privados dos meios de produção e da riqueza que é produzida socialmente. A grande concentração de capital acumulada por este grupo converte-se em poder político e favorece que sua participação, nos assuntos do Estado, se dê em âmbitos propositivos e deliberativos.

A afirmação assertiva de que as elites econômicas comandam o Estado e que as políticas sociais são medidas paliativas, aliviadoras da pobreza que ocorrem sob anuência destes grupos, pode soar pessimista, porém corresponde à dramática realidade da democracia liberal burguesa em países como o Brasil. A problemática da instabilidade político-institucional crônica, no contexto continental, é facilmente verificável em razão de eventos recorrentes, aos quais denominamos “golpes”, que não têm outro objetivo a não ser a manutenção da ordem capitalista. Apenas a título de ilustração, registre-se a reflexão de Anderson (1988 *apud* Gentili, 2001, p. 118) quanto ao cerne dos processos ditatoriais vividos pelo conjunto da América Latina na metade final do século XX:

Todas elas foram contrarrevoluções preventivas cuja missão primordial foi a de decapitar e eliminar uma esquerda que não se resignava ao modo de produção capitalista, mas sim que apontava diretamente para um socialismo que o transcendia. Sua função essencial, primordial foi, pois, a de traumatizar a sociedade civil em seu conjunto com uma dose de terror suficiente para assegurar-se de que não haveria

nenhuma tentação ulterior de reincidir em desafios revolucionários contra a ordem social vigente; para romper qualquer aspiração ou ideia de uma mudança social qualitativa desde a base; para eliminar permanentemente, em suma, o socialismo da agenda política nacional.

Ao mesmo tempo, sua vocação secundária, foi a de restaurar as condições de uma acumulação viável, disciplinando a mão-de-obra com repressão, baixos salários e deflação, promovendo ao mesmo tempo a capacidade exportadora e assegurando novos níveis de investimento externo, para que se pudesse estender o crescimento sem interrupções redistributivas ou escassez de capital: essa foi a ideia.

Diante desta constatação, torna-se importante reconhecer que o fim da ditadura empresarial-militar representou a retomada da democracia formal capitalista e, para o infortúnio da classe trabalhadora, o ingresso institucional na ordem neoliberal. Com efeito, para esse grupo, a realidade pós-ditadura continuou a ser adversa, pois não bastassem todas as debilidades estruturais e materiais às quais essas pessoas são submetidas, a redemocratização reassumiu “a forma particular da sociabilidade capitalista, que articula desigualdade social com igualdade formal” (Tonet, 2016, p. 145). As ações periódicas que desestabilizam aqueles governos que ousam tornar menos ruim a vida de suas populações, ainda que dentro do paradigma capitalista, atestam que vivemos num Estado que não aceita ordem distinta daquela estabelecida por sua própria noção de democracia: “o neoliberalismo e o neoconservadorismo estão na posição de comando agora, e não apenas na educação” (Apple, 2008, p. 11). É este Estado que institui os projetos educacionais de nossas crianças e adolescentes.

Tomar consciência deste cenário, na perspectiva desta dissertação, é fundamental para que se proceda à problematização dos currículos que estão sendo realizados nas escolas e como o trabalho dos professores está sendo mobilizado para o atendimento de interesses sobre os quais demonstram estar insuficientemente informados. É essencial, ainda, para que se possa avaliar a atual configuração sociopolítica, do ponto de vista de suas implicações para aqueles que compõem a massa despossuída e explorada, pois, sim, em observância a Apple (2000, 2008), esta pesquisa não se pretende neutra ou imparcial.

Compreende-se que contribuir para a construção de novas formas sociais, econômicas e políticas, a partir do campo educacional, passa pela negação das concepções teórico-metodológicas dominantes, visto que conduzem a escolhas curriculares que concorrem para uma formação fragmentada do sujeito e altamente sintonizada com a divisão social do trabalho capitalista, em que há o apartamento entre mente e corpo; pensamento e execução; intelecto e prática. Essa dissociação, na esfera da educação escolar, ocorre pela distribuição desigual do conhecimento aos diferentes grupos sociais, bem como por meio do uso de metodologias distintas no processo de ensino/aprendizagem que ocasionam

[...] um tipo de educação para as elites, voltado para o desenvolvimento da cognição, da criatividade, da agilidade na utilização das diversas tecnologias de acesso à informação, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana, na capacidade de desenvolver trabalho em equipe altamente qualificado etc., e outro tipo de educação, destinada à grande maioria da população, caracterizado pela aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e na matemática), indispensáveis ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo produzidas pela propaganda (Duarte, 2006, p. 67).

Assim, no caso da educação pública, há de se questionar sua adesão às pedagogias do “aprender a aprender”, no interior das quais estão o construtivismo escolar e o modelo das competências (Duarte, 2001). Por priorizarem a espontaneidade das descobertas e das interpretações individuais em detrimento do ensino sistematizado dos conteúdos escolares e hipervalorizarem o saber tácito, estas perspectivas obrigam a escola a negociar sentidos, por vezes, explicitamente equivocados acerca do saber científico, e instituem a relativização do conhecimento consagrado historicamente, desvirtuando a educação escolar de sua função precípua:

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conteúdos (Saviani, 2021, p. 431).

Admite-se que as características desta teoria pedagógica são úteis ao capitalismo pois legitimam um processo formativo ensimesmado e disperso, desconectado das necessidades coletivas. Além disso, por focalizar as percepções pessoais, impossibilita e desabona o desenvolvimento do “tirocínio psicofísico, por meio do qual se adquire a necessária disciplina, bem como a capacidade de atenção e concentração, sem as quais o indivíduo se vê escravo da dispersão dos sentidos, cultivada pela cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea” (Duarte, 2021, p. 35), ou seja, negam ao estudante a possibilidade de objetivar, em si, capacidades socialmente construídas no decorrer da evolução humana que favorecem o desenvolvimento do “pensamento teórico” (Abrantes, 2015, p.133), isto é, um pensamento elaborado, refletido e vinculado aos fenômenos que configuram a realidade natural e social.

A superação de tal concepção educacional passa, ainda, pela assunção de um forte compromisso com os professores da educação básica, especialmente na escola pública. Não será possível que os alunos se apropriem criticamente da realidade sem que esses profissionais o façam, anteriormente. Será altamente improvável que os estudantes intervenham na realidade

de modo a reconstruí-la sem que, na escola, a partir da mediação docente, desenvolvam sua máxima potencialidade intelectual articulada a uma profunda e sensível compreensão do mundo que os circunda e dos problemas que os afetam como coletividade (Apple e Beane, 1997).

Portanto, esta pesquisa entende que, para que o estudante seja, efetivamente, o centro de uma política educacional e curricular, o professor deve ocupar este lugar, primeiramente. Rebaixá-lo a condição de facilitador e mediador, muito a gosto construtivista, e circunscrevê-lo a uma atuação meramente prática não permitirá operar as ações necessárias para a transformação social que seja significativa para os filhos da classe trabalhadora. Talvez seja, esta, a estratégia neoliberal para sua autopreservação.

Assim, no que coube aos limites deste estudo, lançou-se luz sobre aspectos do Currículo da Cidade de São Paulo que evidenciam seu alinhamento ao capitalismo, intencionando-se que a análise desenvolvida possa ensejar a continuidade de pesquisas acerca desta temática, mais aprofundadas em cada um dos aspectos, pois entende-se que a produção e a veiculação de conhecimento situado acerca da totalidade capitalista, no âmbito educacional, pode oportunizar que consciências ingênuas e espontâneas deem lugar à consciência crítica, politicamente posicionada, ciente das efetivas condições que estruturam a atividade educacional de modo que possam ser arquitetadas possibilidades contrárias a essas condições.

Espera-se que pesquisas ulteriores em políticas educacionais e curriculares intensifiquem as análises sobre as relações que esses programas mantêm com o campo econômico de nossa sociedade. Entende-se que aprofundar a investigação dos demais componentes curriculares que integram a formação básica de crianças e adolescentes, como a Matemática, as Ciências Naturais e Humanas, a Arte, a Língua Inglesa e a Educação Física, pode desenredar suas contribuições ao ordenamento burguês e contribuir para a construção de um panorama amplo e abrangente, a partir do qual se possam traçar estratégias efetivas de ação a serem compartilhadas com professores e demais profissionais da educação.

Julga-se que avançar na examinação das concepções dominantes no âmbito da formação de professores, especificamente na modalidade continuada, poderá salientar elementos pouco aprofundados neste trabalho, mas que certamente contribuirão para a instrumentalização dos docentes, de modo que identifiquem interesses ideológicos ocultados sob retóricas humanistas e moralizantes que associam a não adesão aos postulados construtivistas e pós-modernos à condutas insensíveis e autoritárias, induzindo o professorado a aceitar que sua desvalorização como especialista do *ensino*, em verdade, é demonstração de reconhecimento e respeito das necessidades e dos interesses dos estudantes.

As recentes investidas privatistas contra a escola pública apontam que a sujeição das políticas educacionais e curriculares às diretrizes emanadas pelo capital não tem sido o suficiente para satisfazer suas necessidades. Aparentemente, a cartilha neoliberal para a educação pública não tem surtido bons resultados nem para quem usufrui, nem para quem a idealiza. A interpretação que a presente pesquisa elaborou acerca dessa conjuntura é que a educação pública foi útil durante as últimas décadas realizando a “mediação entre a mudança estrutural e sua manifestação no campo político ideológico” (Kuenzer, 2001, p. 55), isto é, após ter atuado na consolidação do modelo econômico neoliberal, na esfera da subjetividade e do consenso, por meio de um processo inteiramente custeado pelo povo, a atividade educacional teria cumprido sua função nas reformas estruturais demandadas pelo capital. Agora, pode ser colocada à disposição do Estado empresarial como um novo mercado a ser explorado. Por isso, tornar a privatização da escola pública uma necessidade para a população é passo crucial para sua legitimação (Michetti, 2020), assim é que podem ser interpretadas as ações atuais que a desmontam, estruturalmente, e a desqualificam, discursivamente.

Ante o exposto, considera-se um imperativo ético que pesquisas dedicadas a esta temática não sejam interrompidas. Tal como o capitalismo, devem atualizar-se permanentemente, aprofundando a análise crítica e multiplicando conhecimentos que, ao serem produzidos objetivando-se a transformação qualitativa da realidade, tornam-se ferramentas indispensáveis para uma luta que não se restringe ao âmbito intelectual e teórico, mas que busca atrair, também, pelo afeto e pela convicção intransigente de que cada ser humano que existe merece gozar uma vida plena, que ultrapasse o atendimento às necessidades mais básicas e primárias e seja rica no acesso e na fruição das mais variadas e elevadas produções, no campo da cultura, da ciência e das artes (Manacorda, 2007). Uma experiência humana repleta de perspectivas, de projetos de futuro, de incontáveis possibilidades de vir-a-ser. Uma existência em que a vida é o bem mais raro e precioso, e por isso, a dor do outro me afeta e me mobiliza, bem como sua realização torna-se condição fundamental para a minha realização.

Trata-se, afinal, em face da degradante sociabilidade capitalista, da tarefa histórica de recuperar, pela via da pesquisa acadêmica, o princípio que assegurou nossa sobrevivência enquanto espécie: o trabalho colaborativo em favor do bem comum, cujos frutos são partilhados entre todos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio. **Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 132-140, jun. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12406> Acesso em 26 set. 2025.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. *In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/747279/2/JANE_LOBO-2019.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em 28 jul. 2025.

ALBUQUERQUE, Rodrigo Bittencourt. **Direitos de aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão:** proposta de reorganização curricular do componente História na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo. Orientadora: Nádia Dumara Ruiz Silveira. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

APARECIDO, Paulo Henrique. **A implantação do Currículo da Cidade na cisão docente:** impressões e dificuldades iniciais. Orientador: Leonardo Andre Testoni. 2020 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3 ed. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W; AU Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica:** análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W; BEANE, James (orgs.). **Escolas democráticas.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In: DUARTE, Newton (org.). Sobre o construtivismo:* contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In: DUARTE, Newton (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 143-162, dez/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQbMZdst6NyV6D/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **A Teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo.** Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271991744>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 1977.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Silvia Helena Antunes Bueno. **A coordenação pedagógica e os professores das séries finais do ensino fundamental em processos de formação permanente.** Orientadora: Marina Graziela Feldmann. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2023.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral.** Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/etapa-4-dc-saberes-comunitarios.pdf> Acesso em 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano decenal de educação para todos: 1993–2003.** Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 248, p. 41-44, 26 dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 ago. 2025.

BRAZ, Marcelo. **O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095> Acesso em 03 set. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-168.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 set. 2025.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43804/34494> Acesso em 26 set. 2025.

CARNEIRO, Antônio Lineu; CRUZ, Christiane Gioppo. **Apresentação – LDB: o processo de tramitação**. Educar, Curitiba, n. 11, p. 107-115, 1995. Editora da UFPR. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35188>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CARVALHO, Jessé Souza. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pjBkph4qqQt94xKjprR6TfN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CAVALCANTI, Marco Alexandre Nonato. **O processo de construção curricular e práticas pedagógicas nas narrativas docentes: a Rede Municipal de Educação de Santo André/SP (1998-2018)**. Orientadora: Helenice Ciampi. 197 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423778012> Acesso em 12 set. 2025.

CHAUI, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. **O sentido da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 27-51.

CHIZZOTI, Antônio; CASALI, Alípio. **O paradigma curricular europeu das competências**. Cadernos de História da Educação, v.11, n. 1, p. 13-30, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528/9627>. Acesso em: 10 mai. 2024.

CINTRA, Patrícia. **A escrevivência de docentes: um processo de reflexão sobre a elaboração de currículo**. Orientadora: Fernanda Coelho Liberali. 2023. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica. 2023.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s)**. Acervo, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/%20article/view/186> Acesso em 12 set. 2025.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159> Acesso em 29 ago. 2025.

COLOMBO, Natalia Torres. **Professores e políticas de centralização curricular: uma análise do processo na construção do Currículo da Cidade de São Paulo na perspectiva habermasiana**. Orientadora: Deise Aparecida Peralta. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2022.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Orientador: Luís Armando Gandin. 2019. 113 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CORSI, Francisco Luiz. O capitalismo dependente na visão de Florestan Fernandes. *In*: TOTTI, Marcelo Augusto (org.). **100 anos de Florestan Fernandes: legado de ciência e militância**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

CUNHA, Célio da. **Plano decenal: fundamentos, trajetória e alcance social**. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, p. 24-35, jul./set. 1993. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2213>. Acesso em: 24 fev. 2025.

CUNHA, Érika; FELDMANN, Marina; OLIVEIRA, Meyre. **A BNC-Formação no Cenário de Reabertura do Debate Político no Brasil: Apresentação do Dossiê Temático**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/67209>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, Jacques (org.). **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.

DIAS, Dorotea Bittencourt. **Autoria Interdisciplinar**: o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos. Orientador: Antônio Chizzotti. 182 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/747279/2/JANE_LOBO-2019.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em 28 jul. 2025.

DUARTE, Newton. **A importância da concepção de mundo para a educação escolar**: poque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/9501>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 06 out. 2025.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. *In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: limites e contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-50. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0a5e643f-56c2-43fc-92ff-aac62600448c>. Acesso em: 13 ago. 2025.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clase. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. Tradução de Rodrigo Rodrigues. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. **Editorial**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 5-8, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637> Acesso em 30 maio 2025.

FARIAS, Francisco Adjacy; MARTINS, Mônica Dias. **O conceito de pobreza do Banco Mundial**. Ten. Mund., Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 202-219, jul./dez. 2007.

FONSECA, Marília, O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo *et al.* **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-171.

FONSECA, Tays. **Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa**. Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima. 2022. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Newton Duarte. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. **A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pHbhwFvxKmGNtMDGQd6Ltqx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 16 abr. 2025.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora do campo educacional. In: GENTILI, Pablo *et al.* **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIANNICHI, Heloísa Maria de Moraes. **Os ciclos de aprendizagem na reorganização curricular do município de São Paulo**. Orientadora: Magali Aparecida Silvestre. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIROUX, Henry. **O filme Kids e a política de demonização da juventude**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 126-136, jan./jun., 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JESUS, Marcelo Donatti de. **A construção do currículo e o ofício de professor na transformação cidadã e na história de vida de estudantes de uma comunidade da cidade de São Paulo.** Orientadora: Neide de Aquino Noffs. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida; GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro.** *Educar*, Curitiba, n. 11, p. 107-115, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h3R5HMFXYTDPWtmHsqcNtMS/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Há quinze anos, sobre a LDB: dois intelectuais em duas posições.** *Trabalho Necessário*, v. 8, n. 11, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6120>. Acesso em: 18 mar. 2025.

LOPES JUNIOR, Antônio Dario. **Fundamentos do desenvolvimento humano na pedagogia de Vigotski: repercussões para a formação e atuação do professor.** Orientadora: Betania Moreira de Moraes Guerra. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvxYtCQHCFyhsJ/>. Acesso em 02 abr. 2025.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; PESSOA; Felipe de Marco. **Escola, sociedade civil e aparelhos de hegemonia: uma contribuição gramsciana à educação.** *PerCursos*, Florianópolis, v. 25, e0204, 2024. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24708/17077>. Acesso em: 09 maio 2025.

MARTINS, Fernando José Martins; ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Movimento social e educação: O caso do fórum nacional em defesa da escola pública: um movimento?** *In: XI ANPED SUL*, Setor de Educação da UFPR, 2016, Curitiba.

Anais [...]. Curitiba: UFRP, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3_FERNANDO-JOS%C3%89-MARTINS-JANAINA-APARECIDA-DE-MATTOS-ALMEIDA.pdf Acesso em 25 ago. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-64.

MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. *Formação de professores: limites e contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-32. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0a5e643f-56c2-43fc-92ff-aac62600448c>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de professores: limites e contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 63-82. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0a5e643f-56c2-43fc-92ff-aac62600448c>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

MICHETTI, Miqueli. **Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt> Acesso em 21 jul. 2025.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Pedagogias psicológicas e reforma educacional**. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MORAES, Amanda Souza. **A voz docente na construção do currículo escolar**. Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio. **A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll**. Cad. Pesq., n. 100, p. 93-107, mar. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/770> Acesso em 28 jul. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/71637>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MOURA, Maria Aparecida Dias de; SANTOS, Fábio Antonio dos. As políticas educacionais brasileiras à luz da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, 5., 2023, Corumbá. *Anais [...]* Campo Grande: Editora da UFMS, 2023. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC66_AS-POLITICAS-EDUCACIONAIS-BRASILEIRAS-A-LUZ-DA-DECLARACAO-MUNDIAL-SOBRE-EDUCACAO-PARA-TODOS-1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

MOZZER, Luciene Domenici. **Formação em serviço no município de Juiz de Fora (2016-2018): olhares e perspectivas docentes**. Orientadora: Elisabete Ferreira Esteves Campos. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

ODDONE, Andrea Laranjeira. **A formação permanente de professores de geografia no contexto da implementação do Currículo da Cidade de São Paulo**. Orientadora: Ana Maria Saul. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Carlos Rodrigo de; GREGOL, Fernando Arthur; NEVES, Júlio César. **Sobre leitura e emancipação do sujeito nas aulas de Português como LM: algumas reflexões**. REUNINA - Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina, vol. 4, n. 1, 2024. Disponível em <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/120> Acesso em 23 set. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **O capital para educadores: aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução à psicologia genética de Piaget**. Arq. bras. Psiq. apl., v. 24, n. 9. P. 17-30, 1977. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/abpa/article/view/17848/16591>. Acesso em: 11 ago. 2025.

PEREIRA, Danieli Nunes. **Formação continuada de docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental: inquietações e desafios**. Orientadora: Mere Abramowicz. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020.

PEREZ, Deivis. **A formação de professores para Organizações Não-Governamentais – Ongs**. Orientadora: Marina Graziela Feldmann. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

PEREZ, Deivis. **Psicologia Social no cenário de pilhagens e violências do capitalismo**. Revista Psicologia em Movimento, v. 3, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://ipabc.com.br/revista> Acesso em 23 jul. 2025.

PÉREZ-GÓMES, Angel I. As funções sociais da escola: da reprodução à construção crítica do conhecimento da cultura. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMES, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny S. da. **Políticas curriculares do Estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais**. Revista Teias, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24481>. Acesso em: 06 nov. 2024.

POWER, Sally. Por que as políticas educacionais falham? *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2024.

RABELO, Jakline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. **Educação para todos e reprodução do capital**. Revista Trabalho Necessário, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>. Acesso em: 12 fev. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Bruno Alysson Soares. **Da síntese precária à visão sintética: a catarse como categoria ético-política na pedagogia histórico crítica**. Orientador: Frederico Jorge Ferreira Costa. 2023. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

ROSSLER, João Henrique. **Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista**. *In*: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3–22.

SALLUM JÚNIOR, Brasília. **O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo**. Tempo Social, v. 11, n. 2, p. 23-47, out. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dMdMbTk3MtbcJBkNqZWh48p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SANTOS, Bianca Freire dos. **A participação de diferentes atores no processo de atualização do Currículo da Cidade - matemática nos anos iniciais**. Orientadora: Edda Curi. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. **O processo político de construção dos planos municipais de educação no território de identidade do sudoeste baiano**. Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, Lincoln de Araújo. **A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, 2019, p. 1-18.

SANTOS, Márcia Luzia dos; SILVA, Mariléia Maria da; VALENTINI, Simone. **Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente**. Revista Cocar, v. 13, n. 27, set./dez. 2019 p.225-244. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2832/1250> Acesso em 03 out. 2025.

SANTOS, Oder José dos. **Novo mundo do trabalho nova pedagogia capitalista**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 2, p. 84-92, ago./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8782> Acesso em 01 set. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A nova LDB**. Pro-Posições, Campinas, v. 1, n. 1, p. 7–13, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Cleonara Maria Schwartz; DALVI, Maria Amélia Dalvi; RAMALHETE, Mariana Passos. **Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica**. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 27, p. 340-359, 2020. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ensino_e_aprendizagem_da_lingua_portuguesa_na_educacao_basica_-_schwartz_dalvi_ramalhete_2020.pdf Acesso em 03 set. 2025.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA Katharine Ninive Pinto. **Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 95-126, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dr8ghggbtBhy6MBvfmL8JZmm/?lang=pt> Acesso em 17 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 5 ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7 – 14.

SHIMBATA, Luciana Karina Prampero. **O processo de implementação do currículo escolar na cidade de Presidente Prudente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Orientadora: Elza Midori Shimazaki. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2 ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3 ed. Maceió: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. **Educação e idealismo “Eu Amo Minha Tarefa como Educador/a!!!”**. Plurais - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 4, n. 3, p. 54–71, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7781>. Acesso em: 18 mar. 2025.

TSUKUDA, Julie Akemi; BARBOSA, Eliza Maria. **A formação de professores no contexto do neoliberalismo e da pós-modernidade: inconsistência teórica e fragilidade prática**. Teoria E Prática Da Educação, 27(1), e71089. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/71089> Acesso em 03 out. 2025.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien - 1990)**. Brasil, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 17 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Documento 1: Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-241, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637> Acesso em 30 maio 2025.

VALLE, Júlio César Augusto do; SANTOS, Vinício Macedo. **Sobre inverter o vetor do currículo: o movimento de reorientação curricular de Freire no centro do debate**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 01-27, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39339>. Acesso em: 26 nov. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. *In*: Brzezinski, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-85.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZANFELICE, Camila Cilene. **Participação, responsabilidade e processos formativos: condições para a construção coletiva de uma proposta pedagógica curricular?** 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?lang=pt> Acesso em: 27 jun. 2025.

Anexo A – IMPLEMENTAÇÃO CURRÍCULO DA CIDADE: ANOS INICIAIS (INTRODUTÓRIO)³¹

Leitura inicial: O que acontece no meio (Martha Medeiros)

1º Encontro – Parte Introdutória

OBJETIVOS:

- Apresentar a parte introdutória que compõe o Currículo da Cidade;
- Refletir sobre a concepção de alfabetização.

APRESENTAÇÃO DO GRUPO: Quem somos nós?

COMBINADOS:

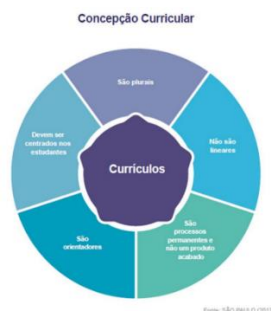
- Horário;
- Café;
- Tarefas.

APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO - 6 Encontros:

- 24/04/2018 – Introdutório
- 10/05/2018 – Matemática
- 21/05/2018 – Língua Portuguesa
- 05/06/2018 – Ciências
- 21/06/2018 – História
- 06/07/2018 – Geografia

PARTE INTRODUTÓRIA: O que é currículo?

³¹ O documento apresentado neste Anexo é uma transcrição fiel do arquivo consultado junto ao sítio eletrônico da DIPED-Penha. A escolha pela reprodução do documento ao invés de sua anexação no formato original, justifica-se pelo fato de que o material pesquisado se encontra organizado em *slides*. Julgou-se apropriado proceder a esta formatação a fim de manter a padronização da dissertação. O arquivo original, de livre acesso, pode ser consultado em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1UDOVvGklQqzOpUJ_xL79NymWmOuYavr2



TODOS OS CURRÍCULOS POSSUEM:

Parte 1 – Introdutório

Parte2 – Específico (Componente Curricular)

1. Apresentação

A principal intenção do Currículo da Cidade é oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes.

O CURRÍCULO DA CIDADE ESTRUTURA-SE EM TRÊS CONCEITOS ORIENTADORES:

Educação Integral:

- Promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural);
- Considerar os alunos como sujeitos de direito e deveres, desenvolvendo todo o seu potencial e preparando-os como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e o planeta.

Equidade:

- Currículo como campo aberto à diversidade e respeito às diferenças;
- Garantia de condições necessárias para que os estudantes desenvolvam suas Aprendizagens, independente da realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica;
- Todos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade quanto ao gênero, etnia, cultura, religião, deficiência, dentre outras particularidades, no combate às desigualdades de qualquer ordem.

Educação Inclusiva:

- Visão de currículo e de escola para todos;
- Respeito às diferenças, tratadas como marcas identitárias múltiplas, diversas, ricas e particulares;
- Práticas escolares que priorizam a negociação, a participação, a colaboração e o uso de estratégias variadas e caminhos múltiplos, garantindo a todos, sem exceção, o acesso ao conhecimento e possibilidades de aprender;
- Possibilidades de crescimento – perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

2. Concepções e Conceitos que embasam o Currículo da Cidade

- Concepção de Infância e Adolescência
- Concepção de Currículo
- Conceito de Educação Integral
- Conceito de Equidade
- Conceito de Educação Inclusiva

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

A criança e o adolescente são sujeitos de direito e devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas;

O Currículo da Cidade precisa acolher os estudantes na sua integralidade e promover a sua participação;

Na transição da infância para adolescência, os estudantes deixam a fase egocêntrica, portanto, processo fundamental para construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos;

UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que os estudantes tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, o Currículo da Cidade define uma **Matriz de Saberes**, com a qual as Áreas do Conhecimento devem se comprometer em cada ciclo do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM AS MATRIZES DO SABER

- Fundamenta-se nos **princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas DCN**.
- Saberes **historicamente** acumulados.
- Abordagens pedagógicas que dão **voz aos estudantes**. Valores fundamentais da **contemporaneidade**.
- Promoção da **inclusão, desenvolvimento humano integral e Equidade**. Marcos legais e **documentos** oficiais socialmente relevantes.

MATRIZ DE SABERES (PROPÓSITO)

Formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável.

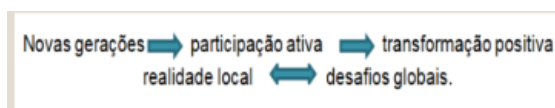


TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

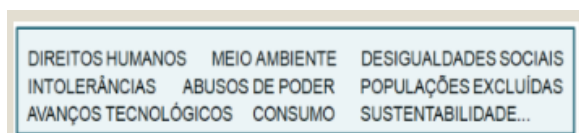
Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

Currículo em diálogo com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea:



Temas prementes (debatidos e enfrentados), para a humanidade avançar:



OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

Desafio:

Integrar essas temáticas atuais a uma proposta emancipatória de currículo e ao cotidiano de escolas e salas de aula.

Ação:

- Incorporação dos ODS - pactuados na Agenda 2030 (ONU) – Plano ação 5 Ps ◦ como temas inspiradores.
- Articulação com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
- Todos os componentes curriculares.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:



OS CINCO Ps DA AGENDA 2030 – DO GLOBAL PARA O LOCAL



ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE - EF

- Matriz de Saberes
- Temas Inspiradores (ODS)
- Ciclos de Aprendizagem
- Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares
- Eixos Estruturantes

- Objetos de Conhecimento
- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

ALFABETIZAÇÃO - CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

As pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende” e colocaram, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português.

As ideias elaboradas pelas crianças nesse processo de conhecimento foram analisadas por Ferreiro e Teberosky (1986) em uma teoria denominada psicogênese da língua escrita, que explica quais são tais ideias, analisando os critérios utilizados pelas crianças investigadas para justificar suas escritas e as leituras feitas de textos a elas apresentados (SÃO PAULO, 2017, p. 69).

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

A aprendizagem sobre o Sistema de Escrita Alfabética é uma aprendizagem conceitual:

QUAIS [LETRAS]

QUANTAS [LETRAS]

EM QUE ORDEM

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. A construção da escrita pela criança: vídeo da escrita de Vinícius. Atividade em grupo. Em quartetos, realizar a análise da atividade a partir das questões norteadoras:

- Qual a situação comunicativa em que a atividade está inserida?
- Qual a situação problema que as crianças precisam resolver?
- Que saberes estão sendo mobilizados sobre o SEA?
- O que a professora considerou para realizar a atividade?

Obrigada pela presença!

Até o próximo encontro!

ANEXO B – IMPLEMENTAÇÃO CURRÍCULO DA CIDADE LÍNGUA PORTUGUESA: ANOS INICIAIS³²

Leitura pelo formador

OBJETIVOS

- Pontuar – de modo geral – as concepções que embasam o currículo de Língua Portuguesa;
- Refletir sobre a concepção de língua e linguagem e as implicações para o ensino de LP;
- Refletir sobre a concepção de alfabetização, participando de tematização da prática de alfabetização;
- Conhecer os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de produção de textos escritos;
- Revisar, coletivamente, produções de textos autênticas de estudantes;
- Refletir sobre o papel da revisão no quadro geral os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de produção de textos.

TRILHA DA FORMAÇÃO

- Concepções gerais do currículo de LP;
- Retomada da leitura prévia;
- Discussão de pontos principais;
- Concepção de alfabetização;
- Discussão;
- Tematização da prática.

CONCEITOS FUNDANTES – LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO

A primeira concebe **linguagem como representação do pensamento**, como espelho do mundo e das pessoas. Na perspectiva dessa concepção, escrever seria

³² O documento apresentado neste Anexo é uma transcrição fiel do arquivo consultado junto ao sítio eletrônico da DIPED-Penha. A escolha pela reprodução do documento ao invés de sua anexação no formato original, justifica-se pelo fato de que o material pesquisado se encontra organizado em *slides*. Julgou-se apropriado proceder a esta formatação a fim de manter a padronização da dissertação. O arquivo original, de livre acesso, pode ser consultado em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1UDOVvGklQqzOpUJ_xL79NymWmOuYavr2

representar o que se pensa. Ler, então, seria um exercício de descobrir o que o escritor pensa, já que ele teria retratado seu pensamento no texto. Não haveria, pois, espaço de interlocução efetiva entre escritor e leitor, e a conclusão inevitável dessa forma de compreender a linguagem é que, quem não escreve ou não lê “bem”, é porque não pensa adequadamente (SÃO PAULO, 2017, p. 66).

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO
Coordenadoria Pedagógica

ESTRUTURAS FRÁSICAS

1 – Fazer seguindo o modelo:

Modelo: → Leandro jogou com animação.
Leandro jogou animadamente.

Transformação de locução adverbial de modo em advérbio de modo.

a) Perguntou com interesse. *Perguntou interessadamente.*
b) Limpou a bola com carinho. *Limpou a bola carinhosamente.*
c) Tratou-a com amizade. *Tratou-a amigavelmente.*
d) Faz tudo com rapidez. *Faz tudo rapidamente.*

2 – Fazer seguindo o modelo:

Modelo: → Olharam-me com surpresa.
Olharam-me surpreendidos.

Transformação da locução adverbial de modo em predicativo do sujeito.

a) Ela escutou com paciência toda a história. *Ela escutou paciente toda a história.*
b) Olhou pela janela com curiosidade. *Olhou pela janela curioso.*
c) O bebê dorme com tranquilidade. *O bebê dorme tranqüilo.*
d) Os alunos liam com atenção. *Os alunos liam atentos.*
e) Esperavam o ônibus com ansiedade. *Esperavam o ônibus ansiosos.*
f) Viu com indiferença a chegada do circo. *Viu indiferente a chegada do circo.*

Ao lado dessa concepção – ainda que tenha aparecido mais tardiamente na história – encontra-se a que concebe **a linguagem como instrumento de comunicação**. Nessa direção, escrever seria codificar uma mensagem para ser decifrada por um emissor (leitura). Ler e escrever pressuporiam apenas a codificação e decodificação precisas de uma mensagem (SÃO PAULO, 2017, p. 66).

5) Veja agora pela gravura como o código foi utilizado por Laila, outro membro da expedição:

Analisando bem essas gravuras, você sabe resolver estas questões?

a) O codificador da mensagem, isto é, quem aplicou o código foi Carlos.

b) O decodificador da mensagem, isto é, quem decifrou o código e entendeu a mensagem foi Laila.

6) Na questão anterior, você pôde notar que o código de Carlos funcionou bem, pois a mensagem transmitida por Carlos é igual à mensagem recebida por Laila. Portanto, os dois rapazes se comunicaram mesmo estando um longe do outro. Agora responda: São as pessoas da expedição se comunicam?

() Sim (X) Não

Suponha: Enlatamos uma mensagem gravada em gravuras.

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO
Coordenadoria Pedagógica

Uma terceira concepção – que é a orientadora deste documento – considera a **linguagem como atividade, como forma de ação, como relação interpessoal**, por meio da qual sentidos são produzidos sobre o mundo e pessoas, assim como são criados vínculos e compromissos anteriormente inexistentes entre elas (SÃO PAULO, 2017, p. 66).

Chegou a hora de produzir os nossos: vamos lá!

#ficaadica

#Contexto

Você deverá produzir um miniconto que circulará em uma das redes sociais conhecidas e para a qual você tenha acesso (Facebook, Twitter, Whatsapp) ou em um mural que será confeccionado especialmente para esta atividade. Se desejar, pode fazer as duas atividades. No entanto, dois pontos precisam ser considerados: 1. O portador (no caso das redes sociais, teremos o digital e no mural o papel); 2. Os interlocutores, isto é, os leitores (as redes sociais têm um alcance maior do que o mural, que fica restrito à escola). Atentando-se a esses dois detalhes, é só colocar a mão na massa e partir para a escrita do seu miniconto. A ideia é que seu miniconto circule. Que tal pensar um miniconto por dia? Este exemplo é baseado na versão "Joãozinho e Maria", de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Veja como você poderá compartilhar:

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO
Coordenadoria Pedagógica

TEXTO

Todo discurso resulta em um texto oral ou escrito – sua realidade material – organizado, inevitavelmente, em gêneros (SÃO PAULO, 2017, p. 70).

[...]

Considerando que o texto é a materialidade do discurso – ainda que texto, discurso e gênero sejam unidades indissociáveis na realização da atividade verbal –, é ele que deve ser a unidade linguística fundamental do trabalho com a linguagem verbal (SÃO PAULO, 2017, p.

71).

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

[...] todo discurso é elaborado por um **produtor**, que assume determinado papel social naquela enunciação (pai, professor, representante dos empregados, sindicalista etc.), papel esse que define a **perspectiva da qual o assunto/tema será visto**. Além disso, todo enunciado é orientado por determinadas **finalidades** e pelas **representações que o produtor tem a respeito de quem é o seu interlocutor**. Todo discurso também é **orientado para ser publicado em determinado portador** e lugar de circulação. E, para finalizar, **todo discurso é organizado em um gênero**, que possui características específicas, mencionadas e exemplificadas acima (SÃO PAULO, 2017, p. 71).

GÊNEROS DO DISCURSO

Os gêneros se caracterizam por três elementos fundamentais (BAKHTIN, 1997):

- a. **conteúdo temático**: o que é possível ser dito por meio daquele gênero;
- b. **organização composicional**: é a forma como se organizam internamente textos produzidos no gênero;
- c. **estilo**: marcas linguísticas típicas do gênero – e não do texto.

(SÃO PAULO, 2017, p. 71)

VARIEDADE LINGUÍSTICA E PRECONCEITO

Uma língua está sujeita a muitas modificações, especialmente devido a fatores históricos, culturais e sociogeográficos. Assim, não podemos dizer que a língua falada hoje pelos paulistanos seja idêntica à que se falava em 1920. Do mesmo modo, é diferente a forma de falar dos cariocas, que não falam da mesma maneira que os gaúchos, ou os paulistanos, ou os goianos ou pernambucanos. Tanto na prosódia, na pronúncia, quanto no léxico ou na organização sintática há especificidades em cada região (SÃO PAULO, 2017, p. 74).

OUTROS CONCEITOS

LINGUAGEM ORAL

Os discursos orais também se organizam em gêneros que são típicos tanto das instâncias públicas (exposições e arguições em seminários, mesas-redondas, debates, conferências, palestras, entre outros), quanto das instâncias privadas (conversas à mesa do jantar, por exemplo).

Na perspectiva deste documento, devem ser tomados como objeto de ensino na escola os gêneros orais que se realizam nas instâncias públicas de linguagem (SÃO PAULO, 2017, p. 73).

ORALIZAÇÃO E ORALIDADE

O trabalho com a linguagem oral está sendo compreendido a partir da tomada dos gêneros orais como objeto de aprendizagem, e não oralização da linguagem escrita, ou oralidade de modo geral. Ler em voz alta um conto de aventuras não se caracteriza como trabalho com a linguagem oral, da mesma forma que declamar um poema. Em ambas as situações, trata-se de oralização de texto escrito, ou seja, de leitura em voz alta de texto escrito (SÃO PAULO, 2017, p. 73).

MULTILETRAMENTO E MULTIMODALIDADE

Atualmente, para participar efetivamente das práticas sociais, é cada vez mais urgente uma postura contemporânea nos modos de ler e escrever, já que os textos não são mais apenas impressos. Isso decorre do fato de que os textos – especialmente após a revolução digital – podem ser constituídos por várias linguagens, por vários sistemas semióticos. Um clipe, por exemplo, é constituído, pelo menos, por três sistemas semióticos: o verbal, o musical e o imagético. Eles são articulados de tal maneira que o sentido do texto não se encontra em uma ou outra linguagem, mas na articulação intrínseca de todas elas. Esses textos têm sido denominados multimodais, ou seja, constituídos por diferentes modalidades ou modos de uso de linguagem (SÃO PAULO, 2017, p. 73).

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

As pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende” e colocaram, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português.

As ideias elaboradas pelas crianças nesse processo de conhecimento foram analisadas por Ferreiro e Teberosky (1986) em uma teoria denominada psicogênese da língua escrita, que explica quais são tais ideias, analisando os critérios utilizados pelas crianças investigadas para justificar suas escritas e as leituras feitas de textos a elas apresentados.

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA – ANÁLISE DE SITUAÇÃO DE ESCRITA ATIVIDADE EM GRUPO

Em quartetos, realizar a análise da atividade a partir das questões norteadoras:

1. Qual a situação comunicativa em que a atividade está inserida?
2. Qual a situação problema que as crianças precisam resolver?
3. Que saberes estão sendo mobilizados sobre o SEA?
4. O que a professora considerou para realizar a atividade?

AFINAL, DE QUAIS OBJETOS DO CONHECIMENTO ESTAMOS FALANDO? CAPACIDADES

Estendemos o conceito forjado por Rojo (2012) para leitura e as definimos como as capacidades cognitivas e, ao mesmo tempo, linguístico-discursivas de produção, leitura e escuta de textos orais e escritos (SÃO PAULO, 2017, p. 87).

PROCEDIMENTOS

São fazeres relacionados à prática de leitura/escuta e de produção de textos orais e escritos que podem ser caracterizados como rituais típicos de tais atividades (SÃO PAULO, 2017, p. 87).

COMPORTAMENTOS

São ações relacionadas à materialidade de leitura e escrita e de comunicação oral, que se relacionam mais diretamente aos valores construídos em relação à leitura e à escrita e ao ato de ler e escrever, assim como de se comunicar oralmente (SÃO PAULO, 2017, p. 87).

OS CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Objetos de conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES METALINGÜÍSTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	<p>EM TODAS AS FASES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</p> <p>EF01P11 Reconhecer as características de conteúdos de produção como orientadoras de todos os detalhes que são tratados no processo de escrita, do planejamento do conteúdo temático à escrita.</p> <p>EF01P12 Responder, caso se preparar o conteúdo temático do texto que se escreva, buscando o melhor de suas ideias e opiniões, quando de natureza expositiva, informativa, literária ou de opinião (tanto de divulgação científica, jornalística, etc.).</p> <p>EF01P13 Elaborar um plano de texto que será produzido, considerando as características de conteúdo de produção definidas e o planejamento do conteúdo temático realizado.</p> <p>EF01P14 Redigir o texto planejado, pontuando e abreviando as parágrafos de acordo com o efeito de sentido que deseja produzir, empregando as articulações textuais adequadas ao gênero e ao texto e procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto a coesão verbal e morfológica.</p> <p>EF01P15 Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminado a primeira versão, considerando as características do conteúdo de produção, além de realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e a fidelidade de sentido pretendidos.</p> <p>EF01P16 Participar das atividades de defesa de situações comunicativas dos textos e seus produtos, considerando as diferentes opiniões.</p> <p>EF01P17 Substituir os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.</p> <p>EF01P18 Compartilhar ou divulgar os textos produzidos com colegas da turma, da escola e comunidade escolar, selecionando-os para serem adaptados ao público-alvo.</p> <p>EF01P19 Trazer fontes de informações que poderão ser utilizadas no texto que será escrito, no processo de pesquisa do conteúdo temático.</p> <p>EF01P20 Elaborar a primeira versão do texto como um rascunho que poderá ser enviado à turma, depois de selecionado.</p>	(SÃO PAULO, 2017, p. 118)
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		

CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
Contextualizar o texto à situação de comunicação	<p>1. CONTEXTUALIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Adaptar o texto à situação comunicativa. Definir, para a produção do texto, a finalidade da escrita ou o propósito comunicativo da situação comunicativa. Considerar as especificidades do gênero do texto a ser produzido. Estabelecer os lugares onde o texto/gênero circulará. Refletir sobre o papel que o interlocutor ocupa ou ocupará quando da leitura do texto a ser produzido. Estabelecer o tema do texto a ser produzido. Observar a progressão temática como uma condição necessária para a manutenção da coerência no texto.
Elaborar e planejar os conteúdos temáticos	<p>2. TEMATIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Constar, em diferentes fontes, textos que suportam a proposição do texto a ser produzido. Observar a progressão temática como uma condição necessária para a manutenção da coerência no texto. Constituir o texto em partes. Articular coerentemente as partes do texto que se planeja. Considerar a organização interna do gênero/texto a ser produzido.
Planejar o texto em partes	<p>3. PLANEJAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> Empregar: <ul style="list-style-type: none"> conexões e conectivos adequados; estratégias para a sua redação, tais como: <ul style="list-style-type: none"> parágrafos organizados por tempo e espaço; por definição por enumeração por comparação; por causa e efeito; por exemplificação; por conclusão-dedução.
Utilizar os recursos da língua	<p>4. TEXTUALIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Empregar: <ul style="list-style-type: none"> conexões e conectivos adequados; estratégias para a sua redação, tais como: <ul style="list-style-type: none"> parágrafos organizados por tempo e espaço; por definição por enumeração por comparação; por causa e efeito; por exemplificação; por conclusão-dedução.
Revisar, revisar e reescrever o texto que será produzido	<p>5. RELEITURA, REVISÃO E REESCRITA DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisar o texto após finalizar a primeira versão, a fim de buscar possíveis melhorias em termos de coerência e coesão. Revisar o texto produzido de maneira coletiva (professor e classe, professor e aluno) ou individualmente. Refletir sobre o uso da língua escrita, a partir da prática de análise linguística feita à revisão textual. Reescrever o texto, após a revisão, podendo usar um intermediário à versão final ou a última versão a ser entregue ao professor.

QUE NOTA VOCÊ DARIA?

NOMES ALUNO A - GABRIEL

JUÁU PAIO
 ERA UMA VEZ UM CARA QUE
 SE CHAMAVA JUÁU PAIO E ELE VIU
 UM CARO QUE FOI PARA UMA
 PARTE DE TAPAS QUE ELE VIU
 GERICIA FOI DERRETE A MAS EU
 UMA VEZ DEBANDA ELE FICOU EUSUADA
 E AVEIA PESOU E VINDAUMA MARICA QUE ELA
 TACHA MAS FOI BAVIA E ARDITO PAR O
 CARA QUE ELE A BARETRU VIGUARA
 PEDADA ELE PESOU CET INTRABRAMADA
 EVIBE ASUSTATO E FOI AMBAND E DEBONE
 ELE UM UADA BARRACA DE AMBON
 E FOI ANDANDO DEPO NA BONDADA
 E RECOURTO MUA UM MARCO
 BONE BARRACA QUE CEGRE
 E EFE MODO PAR EIC VENTAR
 PARA UM CARO E POC CUMAD
 ALGUMA MARCA PARA LEVAR ELE DE VOLTAR E O
 MELO ASO UMAMUNHA AI DIU AQUI MOJO
 VOU TELEVAR DEBONTA ELE FAIZ TA APIDO E
 OMALIC A PONTO A JUAVIUMA DE JUAV PAIO
 E JOAO BULO VOLTAR PARA O CARO E FICO FELI
 PARA SEBARE.

Em uma vez, uma fábula que era habitada
 por pessoas. Mas não era apenas pessoas normais, eram
 pessoas que trabalhavam, ganhavam e podiam viver
 em paz e bem. Dava muito bom para todos.
 Uma Gopphor, que era o nome da cidade.
 significava o que era.
 Com o tempo, a cidade de Gopphor foi
 invadida e toda vez mais se tornou por muitas vezes
 mais se tornou por muitas vezes. Então o povo de
 Gopphor decidiu que tinha de ter um rei, pois
 precisavam decidir como fazer para a sua vida
 melhor.
 O rei disse depois decidiram que para ser rei
 deveria ser o mais forte. Mas quando chegou a
 hora de escolher o rei, todos os candidatos
 não foram escolhidos. Então decidiram que para ser rei
 deveria ser um filho com a natureza do rei, para ser
 como um rei. Então todos os filhos foram a
 procura de uma bola de ouro. Quando todos os filhos
 voltaram depois de muito tempo, todos tinham
 uma bola de ouro.
 Então o rei decidiu que quem não foi para fazer
 a procura de ouro, não foi escolhido. Depois de muito
 tempo todos os filhos foram a procura de uma
 bola de ouro. Quando todos os filhos
 voltaram depois de muito tempo, todos tinham
 uma bola de ouro.
 Então o rei decidiu que quem não foi para fazer
 a procura de ouro, não foi escolhido. Depois de muito
 tempo todos os filhos foram a procura de uma
 bola de ouro. Quando todos os filhos
 voltaram depois de muito tempo, todos tinham
 uma bola de ouro.

Em relação à leitura que você realizou das duas produções textuais de estudantes, que receberão os nomes de A e B, aponte o que se pede, considerando que ambos são da mesma turma e ano (4º):		
	ALUNO A	ALUNO B
O que esse aluno já sabe sobre a língua escrita?		
O que esse aluno não sabe sobre a língua escrita?		
Que nota você daria? Por quê?		
Para atribuir sua nota, diga – ao menos – 2 critérios que utilizou.		
Quais, das capacidades de produção de textos, o professor precisa investir mais para esse estudante avançar? Por quê?		

Ficha de Avaliação – Conto		
EIXO	PONTUAÇÃO	CRITÉRIOS
Adequação ao tema	0 a 1	<ul style="list-style-type: none"> O conto faz referência, de forma singular, a algum aspecto de convivência humana e de garantia de direitos subjetivos de humanidade?
Adequação ao Gênero	0 a 4	Aspectos discursivos: <ul style="list-style-type: none"> Apresentação da situação inicial e dos personagens. Problema ou conflito instigante. Espaço ou ambiente, com especial atenção à sequencição temporal e à organização baseada em relações de causa e efeito. Construção do enredo com ações de personagens (principais e secundários) planejadas e coerentes com o desenvolvimento de história, atentando-se – também – ao clímax e ao desfecho.
	0 a 2	Aspectos linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> O conto apresenta, coerentemente, emprego destes recursos? <ol style="list-style-type: none"> Sinônimos, hiperônimos, hipônimos, repetições, reiterações, pronomes e elipses a fim de evitar a repetição desnecessária; Articuladores textuais, marcadores conversacionais e verbos dicendi para introduzir falas de outrem; Paragrafação adequada e progressão temática.
Índices de Autoria	0 a 2	<ul style="list-style-type: none"> Seleção de palavras e expressões que ajudam a produzir sentidos para a narrativa? O autor expressa um olhar subjetivo, sem deixar de lado o aspecto social, sobre o tema?
Convenções da Escrita	0 a 1	<ul style="list-style-type: none"> O conto está grafado de acordo com as convenções de escrita da norma-padrão de Língua Portuguesa? Emprego adequado de modos e tempos verbais? Concordância nominal e verbal.