



AS CONCEPÇÕES E CONCEITOS DO CURRÍCULO DA CIDADE NO CONTEXTO DA DISPUTA POR HEGEMONIA DA ESCOLA PÚBLICA

Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu  0000-0001-8814-1235
Me. Antônio Edilmar Leite Monteiro dos Santos  0000-0003-4597-512x
Universidade Federal de São Paulo.

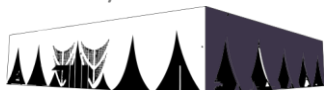
RESUMO: Este artigo discute as concepções e conceitos que fundamentam o Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, observando a intervenção da Comissão Permanente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e de organizações nacionais privadas (fundações e institutos) na reformulação do currículo, problematizando-o a partir da disputa por hegemonia do projeto educacional da escola pública, pautada na racionalidade técnica e econômica dos processos de ensino e aprendizagem e na formação de competências e habilidades dos estudantes. Objetiva-se, portanto, discutir como esse projeto educacional se materializa no Currículo da Cidade e quais as implicações no sentido de uma educação efetivamente pública e gratuita.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo da Cidade; Concepções e conceitos; Disputa por hegemonia.

PRODUCTIONS AND CONCEPTS OF THE CITY CURRICULUM IN THE CONTEXT OF THE DISPUTE FOR THE HEGEMONY IN THE PUBLIC SCHOOL

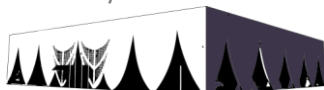
ABSTRACT: This article discusses the productions and concepts that underlie the City Curriculum of the Municipal Education Network of São Paulo, considering the interventions of the Permanent Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and private national organizations (foundations and institutes) in the curriculum reformulation. We analyze it from the dispute for the hegemony of the educational project of the public school, based on the technical and economic rationality of the teaching and learning processes and in the formation of students' competencies and abilities. The objective is, therefore, to discuss how this educational project is materialized in the City Curriculum and what are the implications for a truly public and free education.

KEYWORDS: City Curriculum; Productions and Concepts; Dispute for hegemony.



1 INTRODUÇÃO

A discussão proposta aqui parte da necessidade de uma compreensão mais acurada a respeito das concepções e conceitos que fundamentam o Currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, doravante RMESP, que inclui uma progressiva centralização e controle dos processos de ensino e da gestão escolar por meio da racionalidade técnica e econômica, pautada na formação de competências e habilidades e testes padronizados. Embora seja inegável que por certo período o currículo tenha sido considerado “relativamente sólido” e apresentava uma proposta emancipadora, legado inestimável da gestão da Prefeita Luíza Erundina (1989-1992), e do secretário da Educação Paulo Freire, o qual se preocupou em construí-lo efetivamente de forma dialógica e democrática, observamos que as políticas neoliberais, implementadas nas duas décadas que a sucederam, apresentam mecanismos e estratégias cada vez mais sofisticadas de “parcerias” e terceirizações, descaracterizando a rede de ensino pública por meio da linguagem empresarial. Esse novo modelo se expressa por meio da intervenção cada vez maior de consultores de agências internacionais como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) que tem uma comissão permanente, atuando na formação docente e observando “experiências exitosas, baseadas em evidências” e da participação direta de representantes de fundações e institutos do mercado financeiro e educacional. Desta forma, com base no referencial teórico, a saber, Mészáros (2008), Ramos (2006), Harvey (1992), Laval (2004), UNESCO (1996), Banco Mundial (2011; 2017), Jacomini (2022) e Ravitch (2011), pretendemos analisar as concepções e conceitos que fundamentam o Currículo da Cidade.



2 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

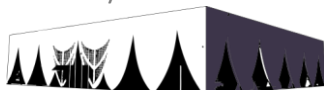
De acordo com Aparecido (2020) a Rede Municipal de Ensino de São Paulo surge em 1935 com o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, inicialmente restrito à Educação Infantil. Na década de 1940 ela foi expandida, firmando convênio com o Estado para ministrar o curso de primeiro grau, cabendo ao município a construção dos prédios e ao Estado a instalação das escolas e classes, como o acordo estipulado não foi cumprido, a Prefeitura criou seu próprio sistema de ensino.

O Censo de 2021 aponta um total de 2.456.041 matrículas na RMESP, sendo 665.334 na Educação Infantil; 1.365.068 do Ensino Fundamental; 425.339 no Ensino Médio, distribuídas nas treze diretorias de ensino; trata-se, pois, da maior rede de ensino municipal da América Latina.

Conforme postula Lopes e Macedo (2011) responder a pergunta “o que é currículo?” não é uma tarefa fácil, uma vez que a resposta implica uma gama de concepções e pressupostos, além da necessidade de situá-lo historicamente. “Estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo currículo data 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20). Nesse contexto, não se tratava de estudo do currículo, mas da concepção de plano de aprendizagem.

Com o início da industrialização americana na virada dos anos 1900 ganha força a ideia de que era necessário selecionar o que ensinar. Surgem, portanto, os estudos curriculares,

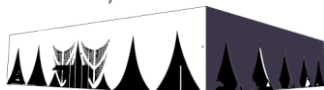
O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e seguidas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da construção sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (TANNER; TANNER, 1975, p. 45 *apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).



No Brasil, os estudos curriculares ganham força na década de 1920 com o movimento Escola Nova, que dentre seus entusiastas, figura-se o intelectual Anísio Teixeira, inspirado nos estudos de John Dewey, com forte apelo ao comportamentalismo e a administração do taylorismo, conferindo à escola o *locus* da formação da juventude em conformidade com a vida política e econômica. Nesse contexto, os fundamentos do currículo são o eficientismo social e o progressivismo, ou seja, parte-se da ideia de uma escola cada vez mais científica e eficiente, ancorada num conjunto de doutrina filosófica, sociais e econômica, capaz de promover não apenas o bem-estar social, mas o aperfeiçoamento humano.

Como o sistema municipal de ensino se constituiu em 1940 e os estudos do currículo chegam ao Brasil cerca de vinte anos antes (1920), optamos em contextualizar brevemente o movimento denominado de “Reorientação Curricular”, de 1990, sob a gestão da Prefeita Luiza Erudina e do Secretário da Educação Paulo Freire, pois antes dessa gestão não localizamos referenciais que sinalizem que havia um currículo próprio da rede e, posteriormente, problematizaremos o atual Currículo da Cidade, reformulado em 2019 para adequá-lo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Caderno de formação 01, Um primeiro olhar sobre o projeto, da série Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade publicado em 1990 é um interessante movimento de mobilização de toda a comunidade escolar (comunidade, família, educandos, educadores, diretores, supervisores, secretarias e equipes técnicas) em construir, de forma dialógica e democrática, uma proposta de ensino para o município de São Paulo, que considera o contexto onde as escolas estão inseridas e a realidade da comunidade escolar a partir da interdisciplinaridade. O documento é dividido em três partes: I fundamentos do projeto; II etapas de encaminhamento; III organização da escola para viabilizar esta ação pedagógica interdisciplinar. A concepção dialógica de educação se expressa por meio de um processo de construção coletiva e permanente, visando



a humanização e emancipação não apenas dos educandos, mas de todos envolvidos no processo educacional.

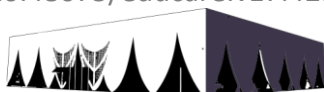
Na referida publicação, o currículo é compreendido da seguinte maneira,

[...] instrumento básico de que a escola dispõe para organizar sua ação transformadora; [...] de forma mais ampla extrapolando a grade curricular, englobando todas as ações e relações, de forma para dentro e de dentro para fora, propostas existentes, na pela para a escola; perceber o currículo na perspectiva da gestão democrática da escola como uma construção em processo, portanto diretamente relacionado ao coletivo da escola através do planejamento participativo; compreender esta forma de organização curricular como dinâmica e que pode ser e ter sua ação reorientada com frequência (CADERNO DE FORMAÇÃO 01, 1990, p. 18-19).

A redação do texto evidencia que se trata de um trabalho de fato construído de forma dialógica, coletiva e democrática, de acordo as realidades do sistema de ensino. Essa mesma lógica é adotada nos componentes curriculares, cadernos avulsos, com sólida fundamentação teórica e espaços (flexibilidade) para os educadores elaborarem as atividades em consonância com o contexto em que estavam inseridos. Observa-se que o currículo da RMESP na sua elaboração inicial se apresentava de forma crítica diante de uma sociedade marcada pela desigualdade econômica e injustiça social.

Mais de trinta anos após a elaboração do currículo encabeçado por Freire, diante do avanço das políticas neoliberais adotadas, sobretudo na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) com a abertura da economia ao capital estrangeiro, observa-se não só uma mudança da linguagem escolar para a linguagem empresarial no currículo, como também a participação direta de intelectuais orgânicos do capital financeiro e produtivo operando no interior da RMESP por meio das fundações e institutos.

O Currículo da Cidade foi reformulado em 2019 para adequá-lo à BNCC. A atual versão tem 61 páginas, distribuídas nos seguintes tópicos: Apresentação, Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade, Um currículo para

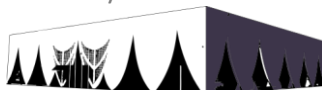


a cidade de São Paulo, Ciclo de Aprendizagem, Organização Geral do Currículo da Cidade, Currículo da Cidade na Prática, Avaliação e Aprendizagem.

Diante do cenário de desmonte, privatização, terceirização e precarização das condições de trabalho dos profissionais da rede estadual paulista, resultado dos quase trinta anos da gestão liberal do PSDB, é inegável que o Currículo da Cidade ainda continua com uma proposta “mais progressista”, “mais democrática” e com um plano de carreira, que apesar dos constantes ataques, ainda continua atrativo aos profissionais da educação e, sobretudo, representa a natureza do serviço público.

Todavia, tanto a linguagem adotada no Currículo da Cidade como as resoluções e portarias, publicadas nos últimos cinco anos, coadunam com a publicação de um importante relatório do Banco Mundial: Um ajuste justo: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil (2017), encomendado pelo ministro da Economia, à época, Joaquim Levy, orientando para um agressivo corte de gastos em políticas e serviços públicos, que resultou na reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), reforma trabalhista, reforma da Previdência Social e na aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016, conhecida como PEC do teto de gastos. “Coincidentemente”, o Conselho Municipal de Educação (CME) foi reformulado entre 2018 e 2020 por intelectuais orgânicos muito bem conhecidos por ocuparem cargos no MEC e/ou no cenário educacional paulista, como Guiomar Namó de Mello, Teresa Roserly Neubauer da Silva e Neide Cruz, sinalizando para um currículo cada vez mais liberal, alinhado ao discurso da qualidade e eficiência da educação, preconizado pelas agências internacionais.

Inicialmente, é importante destacar que a introdução do Currículo da Cidade foi escrita por Anna Penido, diretora do Centro Lemann e Natacha Costa, essa última, com um longo currículo em Fundações como o Instituto Alana, Fundação Sociedade de Maria (SM), Fundação Qatar e tantas outras. O passe livre de agentes dessas fundações e institutos nos sistemas públicos de ensino, apresentando “inovação” e “práticas exitosas” baseadas em “evidências”



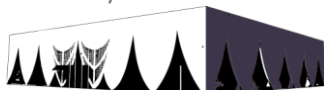
juntamente à Comissão permanente de Cooperação Técnica da UNESCO, revela uma violenta disputa por hegemonia não apenas pelos recursos financeiros destinados à educação, mas também pela concepção e a finalidade da educação que se almeja consolidar. Afinal, que outro interesse teria a fundação de Jorge Paulo Lemann na educação da classe trabalhadora? O segundo homem mais rico do país, de acordo com a Forbes (2021), uma fortuna de R\$ 91 bilhões.

O fato de o texto introdutório ter sido literalmente escrito pelas autoras mencionadas e contado com todo apoio da Comissão permanente da UNESCO, os agradecimentos aos docentes e discentes pelas “ricas” contribuições nos parece que servem apenas para legitimar a reformulação realizada, nada mais que protocolo. É esse avanço de agentes privados na elaboração do Currículo da Cidade e das políticas educacionais em geral que precisamos analisar com mais atenção.

As concepções e conceitos que fundamentam o Currículo da Cidade são os seguintes: Educação Integral, Política de Equidade, Educação Inclusiva e Educação ao longo da vida; visando desenvolver as aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC, a qual “estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (SÃO PAULO, 2019, p. 12). Partimos, portanto, da compreensão de que o currículo é um instrumento de disputa por hegemonia em relação ao modelo de educação que a burguesia almeja instituir à classe trabalhadora.

A concepção gramsciana de hegemonia “deve ser entendida como direção política, moral, cultural e ideológica” (JACOMINI, 2022, p. 121), sua construção e manutenção é forjada por meio da persuasão e do convencimento e, não por meio da imposição.

Gramsci explica que o Estado (sociedade política) desenvolve ações no sentido de centralizar elementos da sociedade civil, principalmente aqueles que estão relacionados à educação da população em vários aspectos, que são fundamentais na luta pela hegemonia e que incidem diretamente na opinião pública, como forma de controlar a vontade política, que pode ser dissonante, especialmente quando os

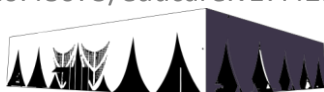


governos implementam propostas políticas antipopulares. Por isso, os órgãos de opinião pública são disputados e em sua maioria controlados pela classe dominante (JACOMINI, 2022, p. 125).

No caso brasileiro, podemos afirmar que a essa centralização e controle das políticas educacionais somam-se dois elementos a mais: o processo histórico da colonização e da escravatura que resultou em desigualdades sociais e econômicas abissais, cuja expressão máxima é a superexploração da força de trabalho e a dependência do capitalismo central.

Nessa direção, há uma discussão já muito antiga, mas importante considerá-la como pressuposto para discutirmos o Currículo da Cidade, que é o conceito de “sociedade civil”. Para Gramsci a sociedade civil são as diferentes instituições como igreja, empresa privada, sindicatos, fundações, associações etc., que se somam ao Estado (sociedade política), constituindo o Estado ampliado ou Estado integral. Esse conceito foi ressignificado, propositalmente, no final da década de 1970 e início de 1980 por fundações e institutos como Fundação Lemann e Instituto Itaú, com sinônimo de “movimentos populares”; eis aí, uma armadilha importante das políticas educacionais liberais, pois, desde então, mesmo o sindicato mais bem intencionado, via de regra, quando clama por mais participação da “sociedade civil” na elaboração das políticas educacionais, na gestão da escola ou nos processos educacionais, por tabela, não está falando de mais participação dos movimentos populares e/ou das famílias, mas sim de ONGs para atuarem diretamente na gestão dos recursos públicos e na promoção e manutenção da concepção ideológica do projeto educacional da classe dominante.

Não se trata de negar a importância dos sindicatos e das demais entidades na defesa da escola pública e suas conquistas, o que é indispensável para o exercício da democracia. O que está em discussão é como ocorre a disputa pela hegemonia das políticas educacionais e quais estratégias e mecanismos a classe dominante adota para persuadir e convencer a classe dominada.



3 A ESTRATÉGIA BURGUESA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A Matriz de Saberes, reformulada em 2019, é apresentada como um “importante avanço” no Currículo da Cidade, pois se trata da adequação à BNCC e da inserção dos adultos da EJA e dos bebês como sujeitos de “direitos”. As concepções e conceitos podem ser traduzidos no que ficou conhecida no início dos anos 1980, no Brasil, como Pedagogia das competências, que consiste na ideia de aproximar formação e emprego, “testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações específicas” (RAMOS, 2006, p. 221), que atua em duas dimensões, a saber, a dimensão psicológica (competências cognitivas e socioemocionais) e a dimensão socioeconômica (socializadora e formadora da técnica).

Na Matriz de saberes, conforme consta na imagem abaixo, a dimensão psicológica e a socioeconômica estão diretamente imbricadas: empatia e colaboração, responsabilidade e participação, comunicação, autoconhecimento e autocuidado, autonomia e determinação, pensamento científico, crítico e criativo, abertura à diversidade, repertório cultural e resolução de problemas. Há, portanto, uma evidente intensificação do “mundo do trabalho” à linguagem escolar.

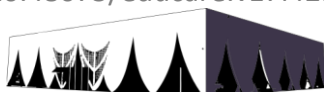
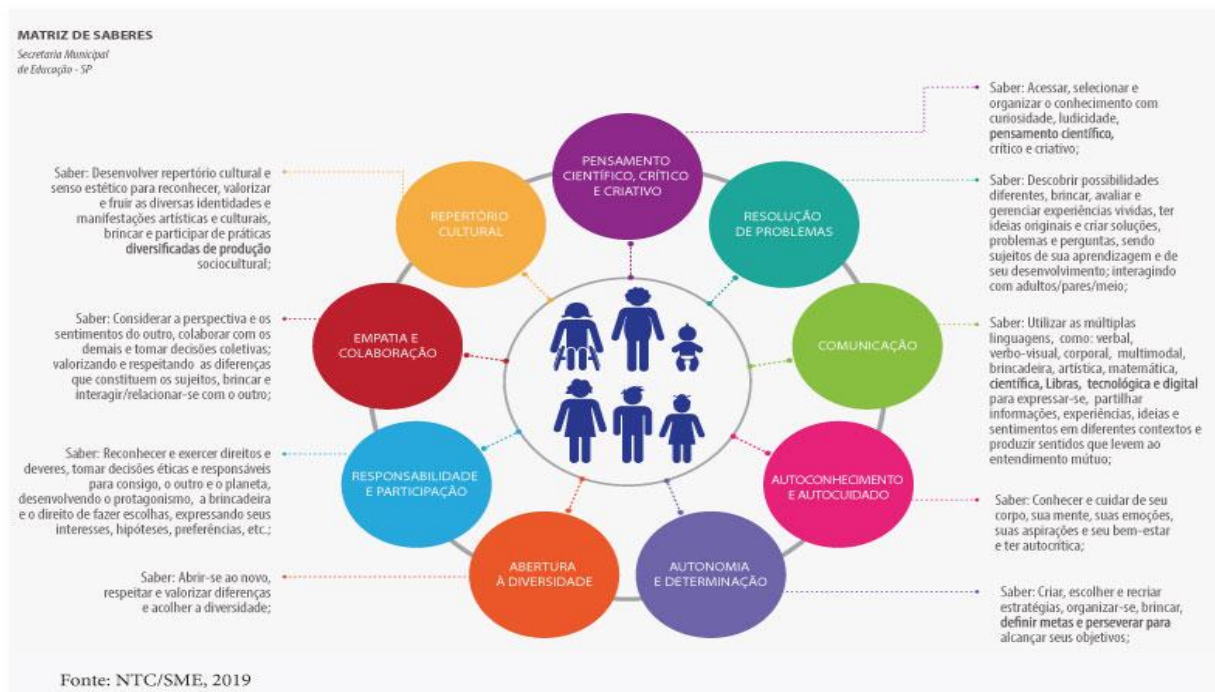
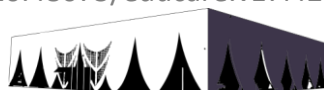


Figura 1: Matriz de Saberes



A base da dimensão psicológica da pedagogia das competências, de acordo com Ramos (2006) é o behaviorismo de Skinner, que no campo educacional confundiu a formação com seus próprios objetivos. Na primeira metade do século XX, Theodore Schultz ampliou essa lógica, ao desenvolver nos Estados Unidos a Teoria do Capital Humano, compreensão de que as capacidades humanas são potenciais mercadorias valorizáveis que devem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade, seja para serem vendidas no mercado de trabalho ou tornar o trabalhador empreendedor de si mesmo, sendo a formação permanente das competências e habilidades a mola propulsora do crescimento econômico. A outra dimensão, a socioeconômica, articulada à primeira, é a compreensão burguesa da educação como projeto de socialização e formação da consciência para o progresso



e a modernidade, que se inicia no século XVIII com o processo de industrialização e avança até os dias atuais.

As recomendações e prescrições como do relatório do Banco Mundial (2017), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas e da UNESCO são difundidas por meio de intelectuais orgânicos como Anna Penido, diretora do Centro Lemann e Natacha Costa, do Instituto Alana, juntamente a outros representantes do capital produtivo e financeiro, que utilizam os aparelhos de comunicação para persuadir e convencer a classe dominada a aceitar o projeto educacional burguês. Nesse sentido, as concepções e fundamentos apresentados como “inovadores” ou “exitosos” no Currículo da Cidade nada mais são do que a pedagogia das competências ou “os quatro pilares do conhecimento”, muito bem conhecidos no relatório da UNESCO Educação um tesouro a descobrir (1998), cujo expoente principal é o economista francês Jacques Delors. O tesouro a “descobrir” na verdade é a mercantilização da educação em escala global que será cada vez mais comercializada por grandes conglomerados e seus acionistas em bolsas de valores, e que, portanto, deixa de ser um direito social e passa a ser uma mercadoria como outra qualquer. Desta forma, intensifica-se um ataque violento às políticas públicas educacionais e um discurso de deslegitimação do papel dos Estados nacionais a partir dos anos 1990 por meio de várias estratégias e mecanismos como o sucateamento, a terceirização, a privatização, o intenso controle nos processos educacionais e da gestão da escola por meio do gerencialismo empresarial.

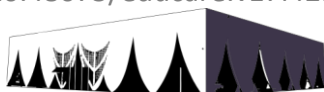
Em nossa compreensão, a Matriz de Saberes é a atualização do relatório de Delors que, já no início dos anos 1990, preconizava por uma educação baseada nos quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser”. Ramos (2006) aponta pelo menos quatro problemas principais no ensino focado na Pedagogia das competências:



- a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis;
- b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento;
- c) consideram a atividade humana como justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (RAMOS, 2006, p. 227).

Ravitch (2011) constatou e denunciou alguns desses problemas no sistema educacional americano na obra intitulada de Vida e morte do grande sistema americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação na qual a autora revê suas convicções políticas e ideológicas em relação às políticas educacionais implementadas nos EUA desde a década de 1970, quando atuou no alto escalão do governo federal, apontando o quanto foi desastrosa a opção de reduzir o currículo ao treino de habilidades e competências, de instituir os testes padronizados e culpabilizar os professores pelo fracasso escolar, equiparando o sistema educacional aos parâmetros de mercado. Ela faz uma advertência para que o Brasil reveja as políticas educacionais que vem adotando e é enfática ao postular que as fundações que passaram a gerir as escolas públicas não tinham qualquer conhecimento sobre educação, visavam apresentar os “escores” dos alunos em Leitura e Matemática como um fim em si mesmo, além disso, os diretores e professores ao trabalharem sob pressão, apresentaram todo tipo de manipulação dos dados.

Para Mészáros (2008) a educação institucionalizada dos últimos 150 anos serviu apenas para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários para a expansão do capital, cuja transmissão legitima um quadro de valores da classe dominante, por meio da internalização, visando a subordinação e a dominação hierárquicas dos bem “educados”. A internalização ou alienação das subjetividades são formas de controle que dispensam a violência física, já que esta última é mais dispendiosa, o que não significa que ela seja completamente abandonada. Nestes termos, o currículo oficial ao estar subordinado ao capital

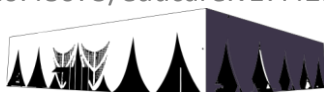


cumprir um papel central no processo de legitimação das opressões da classe oprimida.

A “descoberta” do tesouro, que chegou oficialmente no início dos anos 1990 ao Brasil, já vinha sendo observado por Harvey (1992) nos Estados Unidos da América, na perspectiva do sistema produtivo. Segundo o autor, 1945 a 1973 foi marcado pelo expansionismo do pós-guerra e um “conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político e econômico conhecido como fordista-keynesiano” (HARVEY, 1992, p. 119). No final do século XX este modelo entra em colapso, dando início a transição para o regime de acumulação flexível, nos marcos do neoliberalismo que,

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, [...] [no] emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" [...] [em que] a tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 1992, p. 140).

Desde então, as reformas educacionais, ancoradas na Pedagogia das competências, terão como objetivo tornar os sistemas de ensino mais flexíveis, eficientes e de qualidade, conforme se observa no Currículo da Cidade e que nos cabe uma reflexão acerca do significado de cada um desses termos. Esses dois últimos, tornaram-se o eixo de qualquer debate sobre educação, sendo a linguagem comum, independente de concepção política e ideológica. O discurso da qualidade passa a ser o cerne da educação à medida que a quantidade (acesso) vai sendo superada com a universalização. No entanto, inicialmente, o termo qualidade em educação era compreendido como mais recursos humanos e financeiros, tais como melhores salários aos profissionais da educação, menos

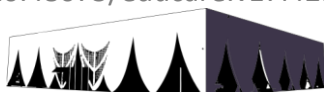


alunos por sala, contratação de mais professores, etc. “Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (ENGUITA 2001, p. 98). Ou seja, doravante, o serviço público passa a operar na lógica da empresa privada. Um exemplo dessa última compreensão de qualidade e eficiência da educação consta no relatório do Banco Mundial Um ajuste justo: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil (2017), dentre outras propostas para “melhorar” a qualidade e a eficiência em educação apresenta,

182. A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores. [...] o Brasil poderia aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental em 41%no ensino médio. 184. A vinculação constitucional dos gastos em educação a 25% por centro das receitas dos municípios contribui para ineficiência dos gastos (BANCO MUNDIAL 2017, p. 129-130).

O Currículo da Cidade reformulado para se adequar à BNCC com forte intervenção de agências internacionais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e de agentes de fundações e institutos nacionais, financiados pelo capital produtivo e financeiro, intensifica essa lógica de “qualidade e eficiência” por dentro do sistema. O resultado disso é a crescente terceirização da educação infantil, transferindo-a para filantropia e ONGs por meio de parcerias, até propostas mais ousadas como o Projeto de Lei 573/21, em votação na Câmara municipal de São Paulo, que propõe a gestão compartilhada das escolas de ensino fundamental e médio com Organizações Não Governamentais.

Para Laval (2004), por estar subordinada ao capital, cuja finalidade é formar o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo”, a escola moderna foi redefinida pela lógica duplamente utilitarista que “por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial; por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na

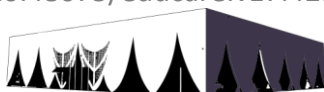


concepção, na produção e na venda dos bens e serviços” (LAVAL, 2004, p. 03). Nessa esteira, a concepção de “aprendizagem ao Longo da vida”, do “aprender a ensinar” e da “inovação tecnológica” são estratégias mercadológicas de comercialização da cultura de massa, em que o estudante precisa “ordenar e selecionar a informação confusa e lacunar” (LAVAL, 2004, p. 10), alimentando uma enorme engrenagem mercadológica por meio de constantes reciclagens.

A lógica de ranqueamento das escolas por meio de testes padronizados é nefasta, sobretudo para os mais pobres, pois ao contrário do que os liberais defendem, a lógica de “cliente” que escolhe a melhor escola, de acordo com resultados, oculta a segregação e o abismo que se acentua com a migração dos alunos com melhores desempenho para as escolas centrais e dos alunos com “baixo” desempenho que permanecem nas “piores” escolas. Portanto, uma política educacional democrática e que defenda a educação como direito inalienável não pode, de forma alguma, colocar os interesses do mercado em primeiro plano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme problematizamos, há uma intensa disputa pelo projeto educacional na rede municipal de São Paulo, expressa nas concepções e conceitos do Currículo da Cidade, que diz respeito tanto aos recursos financeiros quanto à concepção ideológica que se almeja constituir. No momento, as burguesias, por serem detentoras dos meios de produção e do controle da mídia, estão em larga vantagem. Na contramão, verifica-se que os sindicatos e demais entidades, incluindo os mais de 66 mil educadores efetivos que se contrapõem a esse modelo, estão difusos e desorganizados, numa correlação de forças muito desequilibrada. Falta uma compreensão mais acurada dos mecanismos e estratégias cada vez mais sofisticadas que são empregadas, inclusive os adotados no interior da SMESP por agentes dos organismos internacionais e das fundações e Institutos, que atuam de maneira progressiva para deslegitimar e culpabilizar os docentes



pelas mazelas sociais que incidem na gestão das escolas e nos processos educacionais, sob o discurso de que a iniciativa privada tem melhores condições de gerir os recursos públicos e focariam em práticas “exitosas” e “evidências” científicas, discurso cínico, que desconsidera o robusto volume de pesquisas educacionais das Universidades Públicas brasileiras e da própria rede de ensino.

É necessário e urgente refletirmos qual é o lugar do serviço público no capitalismo contemporâneo e, sobretudo, da educação e dos servidores públicos num país subdesenvolvido e dependente das economias centrais. É necessário ainda, romper com ideia de que as reformas implantadas são “imposições” do imperialismo e o Brasil seria a vítima das maldades impostas, conforme apontamos, trata-se de relações bilaterais, que inclusive o governo, na figura do ministro da economia, solicitou ao BM o estudo que resultou no combo reformas de 2017/2018, portanto, é necessário sair do debate moral para o debate político da questão, consciente de que se trata de escolhas políticas de governo.

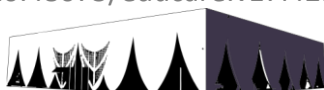
REFERÊNCIAS

APARECIDO, P. H. **A implantação do Currículo da Cidade na visão docente: impressões e dificuldades iniciais**. 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Paulo – Diadema, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: uma agenda para a juventude**. 2020. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Comunicado à imprensa, 14 de dezembro de 2017**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BANCO MUNDIAL. **El financiamiento de la educación en los países em desarrollo**. 1987. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/home>. Acesso em: 03 jul. 2022.



BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.** 1996. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/home>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17. Base Nacional Comum Curricular.**

BRASIL. **Portaria nº 1.432,** de 28 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3,** de 21 de novembro de 2018.

ENGUITA, F. M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *in:* **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 10. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2001.

JACOMINI, M. A. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional.** 1. ed. São Paulo: Alameda, 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina, Planta, 2004.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. **Teorias de currículo.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

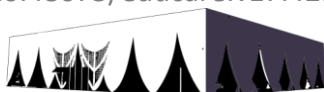
MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei 573/2021** - Autoriza o Poder Executivo a implementar o sistema de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e dá outras providências.

SÃO PAULO. **Caderno de Formação – Um primeiro olhar sobre o projeto.** CONAE. 1990. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/>. Acesso em: 25 set. 22.

SCHULTZ, W. T. **O capital humano: investimentos em educação.** São Paulo: Zahar Editores, 1973.



UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Cortez – UNESCO - Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 30 ago. 2022.
<https://www.infomoney.com.br/perfil/jorge-paulo-lemann/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Recebido em: 27-09-2022

Aceito em: 27-10-2022

